

Jesús Ángel Ávila Zamorano

**LA PROGRESIÓN TEMÁTICA Y
TÓPICA DE NARRACIONES
INFANTILES EN LENGUA INGLESA.
UN ESTUDIO CONTRASTIVO POR EDADES**

I.S.B.N. Ediciones de la UCLM
978-84-8427-639-5



Ediciones de la Universidad
de Castilla-La Mancha

Cuenca, 2008

La progresión temática y tópica de narraciones
infantiles en lengua inglesa.
Un estudio contrastivo por edades

Tesis Doctoral presentada por:
Jesús-Ángel Ávila Zamorano
Departamento de Filología Moderna (Inglés)

Codirectores: Dr. D. Pedro C. Cerrillo Torremocha
Dr. D. A. Jesús Moya Guijarro

Universidad de Castilla-La Mancha
Facultad de Educación y Humanidades de Cuenca
Diciembre 2007

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
1.1. MOTIVACIÓN	1
1.2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS	4
1.3. EL CORPUS DE TEXTOS SELECCIONADOS Y METODOLOGÍA	7
1.3.1. Criterios y fuentes empleados en la selección	7
1.3.2. Procedimientos metodológicos	12
1.4. ESTRUCTURA Y CONTENIDOS	13
 2. LA LITERATURA INFANTIL: CARACTERIZACIÓN Y ACTUALIDAD	 17
2.1. SOBRE EL CONCEPTO DE LITERATURA INFANTIL	17
2.2. LA EDICIÓN DE LIBROS INFANTILES	27
2.2.1. La incidencia de los medios audiovisuales en la civilización actual	 30
2.2.2. La ilustración y el diseño de libros infantiles	38
2.2.2.1. Funciones de la ilustración en la literatura infantil	38
2.2.2.2. La importancia del diseño en la literatura infantil	45
2.3. EL INFANTE Y LA LITERATURA INFANTIL	50
2.3.1. El aprendizaje de la lectura en el niño	50
2.3.2. La adquisición de la competencia literaria	54
2.3.3. El acceso a la literatura infantil	57
 3. LA SELECCIÓN DE LECTURAS POR EDADES	 65
3.1. LA INFANCIA, LA PUBERTAD Y LA PREADOLESCENCIA: CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS Y HABILIDADES LINGÜÍSTICAS	 65
3.1.1. Estadio de la inteligencia sensoriomotora (0-2 años)	66
3.1.2. Estadio de la inteligencia preoperatoria (2-7 años)	68

3.1.3. Estadio de las operaciones concretas (7-11 años)	70
3.1.4. Estadio de las operaciones formales (11-15 años)	72
3.1.5. La adultez y la vejez	73
3.2. LA IMPORTANCIA DE LAS CAPACIDADES DEL LECTOR	75
3.2.1. Estadio sensoriomotor (0-2 años)	78
3.2.2. Estadio preoperacional (3-6 años)	82
3.2.3. Estadio de las operaciones concretas I (7-9 años)	91
3.2.4. Estadio de las operaciones concretas II (9-11 años)	96
3.2.5. Estadio de las operaciones formales (11-14 años)	103
3.2.6. Estadio de la maduración (15 años—)	105
 4. LAS NARRACIONES INFANTILES: GÉNERO Y REGISTRO	 107
4.1. LOS CONCEPTOS DE GÉNERO Y REGISTRO	109
4.1.1. El género	110
4.1.2. El registro	114
4.1.3. La interrelación de las variables género/registro	120
4.2. EL DISCURSO ORAL Y EL DISCURSO ESCRITO	123
4.2.1. Características del discurso oral y el discurso escrito	127
4.3. GÉNERO Y REGISTRO DE LAS NARRACIONES INFANTILES	 130
4.3.1. Narraciones infantiles: el género	131
4.3.2. Narraciones infantiles: el registro	154
4.3.2.1. El campo	155
4.3.2.2. El modo	159
4.3.2.3. El tono	172
 5. LAS ESTRUCTURAS TEMÁTICA Y TÓPICA DE LA ORACIÓN. UN MODELO DE ANÁLISIS	 183
5.1. LA ESTRUCTURA TEMÁTICA: TEMA/REMA	184
5.1.1. El concepto de tema en la gramática sistémico-funcional de Halliday	 187
5.1.1.1. Valoración crítica	191

5.1.2. La progresión temática de Danes	193
5.1.2.1. Valoración crítica	196
5.2. LA FUNCIÓN PRAGMÁTICA DE TÓPICO	198
5.2.1. La función pragmática de tópico en la gramática funcional de Dik	201
5.2.1.1. Tópico nuevo	202
5.2.1.2. Tópico conocido	203
5.2.1.3. Subtópico	203
5.2.1.4. Tópico recurrente	204
5.2.1.5. Valoración crítica	205
5.2.2. La continuidad tópica de Givón	206
5.2.2.1. Accesibilidad referencial	208
5.2.2.2. Continuidad o persistencia tópica	209
5.2.2.3. Tópico: referente nominal	212
5.2.2.4. Valoración crítica	212
5.3. NUESTRO MODELO DE ANÁLISIS	215
5.3.1. La noción de tópico como “ <i>aboutness</i> ”	215
5.3.2. Tópico oracional y tópico discursivo	219
5.3.3. Tipología de tópicos oracionales	220
5.3.3.1. Tópico introductor	221
5.3.3.2. Tópico conocido	222
5.3.3.3. Subtópico	223
5.3.3.4. Tópico recurrente	225
5.3.3.5. Tópico supraordinado	226
5.3.4. Oraciones sin tópico	227
5.3.5. La secuenciación tópica	228
 6. ANÁLISIS CONTRASTIVO POR EDADES DE NARRACIONES INFANTILES	 233
6.1. INTRODUCCIÓN: DISEÑO DE ANÁLISIS Y METODOLOGÍA ..	233
6.2. LA RELACIÓN ENTRE LAS NOCIONES DE TEMA Y TÓPICO ..	240
6.2.1. Patrones de progresión temática	249

6.3. TIPOLOGÍA DE TÓPICOS CARACTERÍSTICA DE LAS NARRACIONES INFANTILES	260
6.4. LA INTRODUCCIÓN Y DISTRIBUCIÓN DE LA SECUENCIA TÓPICA	272
6.5. EL TÓPICO Y SU REALIZACIÓN SINTÁCTICA EN LA ESTRUCTURA ORACIONAL	283
6.6. LOS RECURSOS LINGÜÍSTICOS DE INTRODUCCIÓN Y CONTINUIDAD TÓPICA	288
6.6.1. Mecanismos de introducción tópica	288
6.6.1.1. Estrategias léxico-gramaticales	288
6.6.1.2. Estrategias sintácticas	294
6.6.2. Mecanismos de continuidad tópica	296
6.6.2.1. Estrategias léxico-gramaticales	296
6.6.2.2. Estrategias sintácticas	311
6.7. CONCLUSIONES PARCIALES SOBRE CADA UNO DE LOS ESTADIOS	318
7. CONCLUSIONES	323
7.1. ESTRUCTURA TEMÁTICA: LA RELACIÓN TEMA/TÓPICO. EL TÓPICO Y SU REALIZACIÓN SINTÁCTICA	325
7.2. ESTRUCTURA TÓPICA	330
7.3. MECANISMOS LINGÜÍSTICOS DE INTRODUCCIÓN Y CONTINUIDAD TÓPICA	335
7.3.1. Mecanismos de introducción tópica	335
7.3.2. La continuidad de los personajes principales. Mecanismos de continuidad tópica	339
7.4. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	349
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	353
9. ANEXO: LOS CUENTOS ANALIZADOS	387

De repente, había un libro al lado de la niña. Lo abrió. Había una A mayúscula, y al lado, la imagen de un albaricoque, la de una abeja y de un mAcAco. En la página siguiente, había una B junto con un bollo, con una ballena y un bambú.

Cuando la niña había aprendido todas las letras, llegó otro libro flotando por el aire, después un tercero, un cuarto, un quinto libro. La niña los hojeó. Al volver las páginas, cada libro hacía un ruido diferente. La niña husmeó los libros. Cada uno tenía un olor diferente. Al principio, la niña sólo leyó las letras; más tarde, las letras se hicieron palabras, y las palabras, frases y, al final, cuentos. La niña no paraba de leer. Montó sobre elefantes y camellos, fue en una canoa y se deslizó a toda velocidad sobre el hielo, tirada por un trineo de perros. En el castillo del rey, estuvo sentada en una silla de oro, y en la tienda de los indios, sobre una manta de muchos colores. Pero, lo que encontró sobre todo en los libros, fueron otros niños – niños divertidos y tristes, tímidos y atrevidos, traviesos y tranquilos (Welsh, 2004:15).

1. INTRODUCCIÓN

1.1. MOTIVACIÓN

Fue en las aulas de la antigua Facultad de Letras de Ciudad Real donde comenzó a forjarse nuestro interés por las nociones lingüísticas de tema y tópico de la mano del Dr. José-Ignacio Albentosa, que en el tercer año de la licenciatura nos introdujo en el conocimiento de la gramática sistémico-funcional de Halliday, una teoría basada en el estudio de la lengua en uso con una dimensión pragmática ausente en la gramática de corte más tradicional. Posteriormente, durante la realización de los cursos de doctorado en la UCLM, la Dra. Angela Downing y el Dr. Chris Butler abrieron nuevos horizontes para profundizar en el estudio de las citadas nociones desde una perspectiva funcional. Consecuencia lógica de nuestra curiosidad por este ámbito de la investigación lingüística es nuestra tesina, en la que decidimos someter a estudio la organización temática y tópica de dos narraciones infantiles en lengua inglesa, tomando como referencia para nuestro análisis el modelo de tópico que el Dr. A. Jesús Moya (1999) aplicara a un corpus compuesto por noticias de sucesos y folletos turísticos en lengua inglesa. La selección de textos literarios como objeto de nuestro análisis se debió a nuestra afición por esta disciplina, lo que además nos permitía articular el estudio de las dos grandes ramas de la filología. Finalmente, las acertadas sugerencias del Dr. Pedro C. Cerrillo despertaron nuestro interés por un campo literario tan particular como el de la literatura infantil. Esta investigación pretende dar continuidad a la línea de trabajo definida en la tesina, si bien contemplando un enfoque más ambicioso y sistemático, así como una vertiente comparativa y evolutiva que no se planteó en aquélla.

Desde que en los años cuarenta del siglo pasado Mathesius (1939, 1942) definiera el concepto de tema como el primer constituyente informativamente conocido de la oración, que expresa aquello sobre lo que ésta versa, se han sucedido innumerables estudios sobre las estructuras temática, informativa y tópica. De hecho, la identificación de la dimensión pragmático-discursiva de tópico con la categoría estructural de tema ha sido el germen de una controvertida polémica terminológica, vigente incluso hoy en día. En este trabajo intentaremos delimitar con claridad la extensión conceptual, propiedades y características definitorias de ambas nociones.

Compartiendo el posicionamiento de Alcaraz (1990), Downing (1990, 1997), Huddleston (1991) y Moya (2005a,b), entre otros lingüistas, asumimos que la identificación entre el primer elemento ideacional de la estructura oracional, el tema, y la dimensión tópica de “*aboutness*” no es, en absoluto, automática. Es cierto que tema y tópico concurren con cierta regularidad en el mismo elemento oracional, pero parece evidente que no se puede incluir en el mismo marco conceptual una categoría estructural, tema, que se identifica por criterios exclusivamente posicionales, con una categoría discursiva, tópico, que escapa a la aritmética rigidez del orden en el seno de la oración.

Por tanto, en contraste con la gramática funcional tradicional, que asigna estatus tópico solamente cuando existe una justificación formal, principalmente la posición dentro de la estructura clausal, definimos el concepto de tópico en el marco de la nueva gramática funcional del discurso (FDG), como una noción discursiva, cognitiva y contextual, independiente de mecanismos de codificación formales (Cornish, 2004; Hengeveld, 2004a,b, 2005; Moya, 2005b, 2006a,b). Valoramos el tópico como una noción textual que, más allá de los confines de la oración, se delimita en función de la accesibilidad y continuidad de un referente en el discurso (Givón, 1983, 1993; Ariel, 1990, 2001), factores que contribuyen decisivamente en la coherencia del texto. Proponemos, junto a van Dijk (1981a,b), Downing (1997, 1998) y Moya (2005b, 2006a,b) dos niveles básicos de topicalidad que se complementan: tópicos discursivos y tópicos oracionales. A su vez distinguimos, tomando como referencia los planteamientos de van Oosten (1985) y Dik (1997a), una clasificación jerárquica de los tópicos clausales que contempla los conceptos de tópico introductor, tópico conocido, subtópico, tópico recurrente y tópico supraordinado: las relaciones que se establecen entre los diferentes tipos juegan igualmente un papel importante en la creación de la coherencia. También prestamos especial atención al estudio de las estrategias lingüísticas empleadas para la introducción y el mantenimiento del tópico, que en muchas ocasiones va a coincidir con los protagonistas de las narraciones infantiles objeto de estudio.

Desde esta perspectiva discursiva y textual, proponemos el estudio de la organización temática y tópica de un corpus de narraciones infantiles en lengua inglesa. La definición exhaustiva del género y registro de los textos seleccionados se convierte en una de las tareas centrales en nuestra investigación, no en vano estas nociones condicionan en gran medida las elecciones léxico-gramaticales del texto, dejando

consiguientemente su impronta en la secuenciación temática y tópica de éstos. “The choice of genre has important implications for the way it can be linguistically construed, both globally (at the level of macrostructure), and locally, at the level of the microstructure of individual clauses or even lower-level constituents” (Dik, 1997b:417).

Aunque los cuentos infantiles pertenecen al género narrativo, que se caracteriza por desarrollar un argumento que progresa desde una complicación inicial hasta la resolución final, presentan rasgos muy peculiares dentro de éste, debido a la brevedad e intensidad que caracteriza su argumento. A su vez, las distintas variables de registro ahondarán en el uso de un lenguaje sencillo y coloquial que, a pesar de ser escrito, se mantiene cercano a los parámetros que identifican el discurso oral. En definitiva, el género y registro de los cuentos infantiles persigue facilitar la comprensión de la historia a la joven audiencia a que se dirigen.

Nuestra modesta aportación personal a las investigaciones llevadas a cabo en torno a las nociones de tema y tópico radica, por una parte, en el análisis empírico de un corpus de textos literarios infantiles (disciplina a la que apenas se ha acercado la investigación lingüística), al que, por otra parte, se ha añadido una vertiente evolutiva y comparativa: los cuentos pertenecientes a distintos estadios evolutivos, a pesar de compartir características comunes, pues son ejemplos de unas mismas coordenadas de género y registro, presentan, a su vez, peculiaridades que los diferencian, en función de la edad y el desarrollo cognitivo, lingüístico y lector de sus receptores.

Por último, la selección no se ha realizado de forma aleatoria. Se trata de relatos de calidad literaria contrastada, que han obtenido buena acogida por parte de crítica y público en el ámbito anglosajón y en muchos casos han recibido premios de prestigio. Los hemos acotado al siglo XX por haber sido testigo del auténtico despegue de la literatura infantil como fenómeno literario autónomo, y hasta la edad de 11 años porque ahí comienza el tránsito hacia la adolescencia y se pone fin al carácter genuinamente infantil del modo de pensar y entender la realidad por parte del niño y, con ello, de los relatos que lo tienen como destinatario.

1.2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Como se ha apuntado en el apartado anterior, este trabajo de investigación responde a varios propósitos fundamentales:

1. Estudiar, desde un enfoque lingüístico, las características específicas de género y registro de las narraciones literarias infantiles en cada uno de los estadios evolutivos investigados.

2. Diseñar, tras haber sometido a examen y reflexión tanto los trabajos clásicos como las últimas tendencias en la caracterización de las nociones lingüísticas de tema y tópico, un modelo de análisis que, en función de las peculiaridades de género y registro de los textos del corpus seleccionado, nos facilite el estudio de la organización temática y la progresión tópica de los cuentos destinados a niños de entre 0 y 11 años.

3. Concretar las posibles diferencias que, en virtud de las habilidades cognitivas, lingüísticas y lectoras de los receptores, existen entre las narraciones infantiles pertenecientes a los estadios evolutivos objeto de estudio en lo que a su secuenciación temática y tópica se refiere. Este objetivo se divide, a su vez, en cinco subobjetivos, que remiten a las distintas variables que se estudiarán para verificar las hipótesis que se plantean en esta tesis:

3.1. Corroborar si el tema y el tópico coinciden en el mismo constituyente oracional en los cuentos de los distintos estadios evolutivos que comprende nuestra investigación o si, por el contrario, existe una motivación funcional que lleve al cuentista a desplazar las entidades tópicas a posiciones remáticas. Estudiar igualmente si la progresión general de los cuentos responde a alguno de los patrones de progresión temática de Danes (1974).

3.2. Clasificar las entidades tópicas sobre las que se imparte información en las oraciones de los cuentos según la tipología que define nuestro modelo tópico (cfr. apartado 5.3).

3.3. Determinar, en función de la adscripción de los tópicos a la mencionada tipología y de la continuidad o discontinuidad de éstos en el discurso, la secuenciación tópica global de las narraciones infantiles en los diferentes estadios evolutivos objeto de análisis.

3.4. Verificar si el tópico está realizado formalmente en los cuentos por un constituyente oracional sujeto o si, por el contrario, la entidad que expresa aquello sobre lo que versa la oración coincide con elementos que desempeñan funciones sintácticas dispares.

3.5. Contrastar las estrategias léxico-gramaticales y sintácticas que el escritor emplea para introducir y mantener la persistencia de las entidades tópicas en los cuentos destinados a las distintas franjas de edades, analizando las motivaciones textuales que pueden llevar al autor a optar por una realización particular.

En línea con los objetivos que hemos definido, a continuación planteamos nuestras hipótesis de trabajo, que el resultado de los análisis nos permitirá bien verificar o bien desestimar total o parcialmente:

1. Dada su adscripción a un mismo género, el narrativo, que les confiere una intencionalidad o propósito retórico común (cfr. capítulo 4), los cuentos investigados debieran presentar patrones organizativos similares en los diferentes estadios evolutivos en lo que se refiere a su estructuración temática y tópica global.

Según nuestra previsión, los tópicos serán fácilmente identificables y clasificables en el caso de los cuentos, como corresponde a un género narrativo breve dirigido a una audiencia a la que no conviene dificultar el seguimiento del hilo argumental de la historia. La entidad o entidades sobre las que se imparte información en la mayoría de oraciones del cuento corresponderán a participantes humanos (o, al menos, humanizados), y así se le muestra al niño con claridad y precisión. Puesto que el argumento camina hacia una rápida resolución, un escaso número de personajes secundarios acompañará habitualmente al personaje principal, el tópico que gozará de un mayor grado de continuidad y accesibilidad (Givón, 1983, 1992, 1995; Ariel, 1990, 2001), y que a menudo aparecerá asociado al tema clausal, la función sintáctica de sujeto gramatical y el patrón de progresión de tema constante de Danes (1974).

En efecto, consideramos que en los cuentos el tema y el tópico coincidirán con asiduidad en el mismo elemento oracional, situación que responde a la pretensión de resaltar a los ojos del lector el protagonista de la historia. Sin embargo, ello no implicará que, como sugieren Halliday (1967, 1985, 1994, 2004) y sus seguidores, siempre se pueda establecer una correlación biunívoca entre el primer constituyente ideacional de la cláusula y el tópico. De hecho, el empleo de las típicas fórmulas tradicionales (*Once upon a time there was ...*) asociadas frecuentemente a la activación de tópicos

introdutores supone el desplazamiento de éstos a las posiciones remáticas de la oración, dado su carácter informativamente novedoso (Dik, 1997a).

Creemos, igualmente, que, en función de sus características específicas de género y registro (cfr. capítulo 4), tanto la macroestructura general y la secuenciación tópica (Siewierska, 1991; Dik, 1997b; Moya, 2006b) como la tipología tópica (Dik, 1989, 1997a; Moya, 2006a,) de los cuentos no debieran manifestar diferencias significativas en las distintas edades. El número no excesivo de personajes en cada historia generará una estructura tópica plurisecuencial y discontinua, valores en cualquier caso mitigados por el consistente papel protagonista del héroe. Predominarán los tópicos conocidos, pues crearán un patrón reiterativo que favorece la comprensión por parte del pequeño y, en conjunción con el recurso del paralelismo sintáctico, fijarán fácilmente su atención en el desarrollo argumental de la narración. Las estrategias lingüísticas (léxico-gramaticales y sintácticas) a disposición del autor para generar un tópico y mantener su posterior persistencia en el discurso (Biber, 1988) incidirán del mismo modo en el citado carácter reiterativo y clarificador.

2. No obstante, en base al grado de maduración cognitiva, lingüística y lectora de sus destinatarios (cfr. capítulo 3), consideramos que los cuentos pertenecientes a los diferentes estadios evolutivos objeto de estudio debieran introducir ciertas matizaciones sobre los patrones predominantes a nivel global.

Las tendencias que se han especificado aparecerán de forma más evidente en los primeros estadios y en cierto modo se debilitarán con el aumento de la edad: la identificación tema/tópico/sujeto ya no será tan necesaria para dejar patente cuál es el personaje sobre el que se ofrece información en cada momento de la narración; la progresión temática constante y el paralelismo sintáctico resultarán demasiado monótonos; los recursos lingüísticos de introducción y continuidad tópica ganarán en variedad y exigencia interpretativa, perdiendo parte de su carácter reiterativo; al alargarse las historias y en virtud de la participación de un mayor número de personajes secundarios, crecerá la importancia de los tópicos recurrentes y la estructura tópica de los cuentos se hará más marcadamente multisecuencial y discontinua.

1.3. EL CORPUS DE TEXTOS SELECCIONADOS Y METODOLOGÍA

1.3.1. Criterios y fuentes empleados en la selección

A continuación se detallan cuáles han sido los criterios que se han seguido en la selección de la muestra de narraciones infantiles que analizaremos para validar las hipótesis planteadas en el apartado anterior. Confiaremos en la opinión de la crítica especializada¹, pero sin desdeñar otra variable que juzgamos determinante: el éxito en la recepción por parte del público infantil.

En primer lugar, en la conformación de nuestro corpus solamente incluiremos libros escritos específicamente para un público infantil, sin aceptar libros que, aun no habiendo sido destinados en un principio a este tipo de lectores, hayan terminado convirtiéndose en referentes preferidos dentro de las colecciones que a ellos se destinan. Nuestra propuesta se centra en narraciones de calidad. Buscaremos obras que sin condicionantes tomen al niño tal como es y le sumerjan en sus primeras experiencias literarias, obras que sean capaces de generar belleza y placer tanto desde su dimensión lingüística como literaria, iconográfica y editorial, obras con la capacidad de sugerir emociones y promover valores humanos, sin olvidar un importante componente educativo que atienda a las características específicas de la edad en que se encuentra el lector. “So I will suggest first that a standard of literary merit is required ...” (Townsend, 1990:64).

La referencia a los clásicos parece inevitable en este contexto. Con el término clásico designamos al autor o la obra que se considera modelo digno de imitación por su notable calidad literaria, estatus que sólo tiene razón de ser desde una perspectiva histórica (cfr. Townsend, 1990:66; Soriano, 1995:151; Martos, 2001:97-99; García Padrino, 2004b:38; 2005:64; Merino, 2004a:32). Se trata de obras que en distintas épocas han generado diferentes significados y admitido sucesivas relecturas, manteniendo intacta toda su vigencia, lo que es índice inequívoco de su riqueza literaria.

Por eso, entre los libros más recientes, dirigiremos nuestra atención a aquellos que sobreviven al menos en una generación a su autor: “Until a book has weathered at least one generation and is accepted in the next, it can hardly be given the rank of a

¹ Las últimas décadas del siglo XX han asistido a un creciente interés de la crítica por esta manifestación literaria tan particular, lo que ha multiplicado las fuentes de consulta en las que nos hemos apoyado para la selección del corpus objeto de análisis.

classic ...” (Jordan, 1973:39). Ante el ritmo frenético de aparición de obras destinadas al público infantil en el mercado actual, la selección resulta complicada, pues nos falta la perspectiva que da el tiempo. Puede que sean obras muy populares en el momento de su publicación, pero que no resistan el paso de los años².

No hemos incorporado a nuestro corpus adaptaciones de obras clásicas. Reconocemos con autores como Soriano (1995:39-41) y García Padrino (1999:158) las legítimas intenciones de aquellas adaptaciones que son respetuosas con el original: hacen accesible a sectores más amplios unas obras que en su forma original están reservadas a unas selectas minorías, sirviendo además como iniciación y motivación para un posterior acceso al conocimiento más completo y fiel de la creación literaria original. No obstante, consideramos de mayor peso los inconvenientes que plantean (cfr. Tolkien, 1964:41; Tucker, 1984:71; Bernardinis, 1985:209-210; Cervera, 1993:17; Moreno, 1998:33; García Padrino, 1999:157-158; Álvarez, 2007:25-26): un carácter simplificador, parcial, reductor, empobrecedor con respecto al texto original, que no permite formar lectores libres y autónomos y sí reconoce su inferioridad psicológica o cultural.

Las obras seleccionadas se adscriben al género narrativo, más concretamente se trata de cuentos, como se especifica en el apartado 2.6 de nuestra investigación. La narración es tremendamente importante en la vida de los niños (cfr. Meek, 1990:173-177; Hardy, 1994:13; Bruner, 1996:78; Huck et al., 1997:9). Es el cauce que emplean para recordar sus sueños y hablar de todo lo que les acontece en su experiencia diaria, apareciendo de este modo como un instrumento indispensable para su conocimiento de la realidad³. La contribución de la narración en el desarrollo de las capacidades cognitivas y lingüísticas del niño ha sido contrastada por autores como Cervera (1986:69), Rodríguez Almodóvar (1993:18-19), Gómez Couso (1993:88-89), Walsh (1993:126), Morote y Torrecilla (1999:136) o de Amo (2003:60).

Tampoco se han incluido en el corpus cuentos tradicionales, en base sobre todo a su génesis, profundamente enraizada en la oralidad. Son muchos los datos verificables que apuntan a la existencia de una enorme distancia entre el manuscrito y los materiales

² Este es el contexto que nutre una ardua polémica en la teoría literaria acerca del concepto de canon y su contraste o confrontación con el concepto de clásico (cfr. García Padrino, 2000:68; Bloom, 2001:40; 2005b:42; Mendoza, 2004:120-126; Cerrillo, 2007:65): frente a la variabilidad y temporalidad de cualquier canon, cuya razón de ser remite a los gustos o modas de un determinado momento histórico, tomamos partido por la inmutabilidad y permanencia de los valores de los clásicos.

³ Su valor, pues, se extiende más allá de lo puramente literario: “... narrative is not an aesthetic invention but the basic way in which we make sense of our experiences” (Gamble y Yates, 2002:20).

originales: la indeterminación de los orígenes exactos de cada obra, la autoría compartida, las pérdidas en el proceso de transmisión, la existencia de distintas variantes de una misma composición o las diferencias entre las recopilaciones escritas de una misma obra⁴. Ante esta problemática, ampliamente descrita por críticos como Cervera (1986:168-69), García Padrino (1993:103-106), Colomer (1998:48-51), Cerrillo (2000:12-13,23), Lluch (2003:94-95), Simpson y Roud (2003:132) o Álvarez (2007:25-26), se ha desestimado la inclusión en el corpus de cuentos tradicionales, mitos o leyendas.

Es cierto que las traducciones también plantean ciertos inconvenientes. Colomer (2001:74) y Newmark (2006:93) remiten al hecho de que tanto el nivel estrictamente lingüístico como la expresión de la propia cultura parten con ventaja en la lengua propia. A pesar de ello, estamos plenamente de acuerdo con autores como Vita (2003:564) en que debe superarse esa desconfianza hacia las traducciones y emplearlas como paradigma para introducir el debate sobre el conocimiento de otras culturas y tradiciones y el valor de sus literaturas, objetivo que comparten Klingberg (1986:10), Yamazaki (2002:57) o Lartillerie (2006/07:43). Cuantas más obras literarias pongamos al alcance de los niños mucho mejor, y si para ello debemos recurrir a las traducciones, bienvenidas sean. De hecho, las últimas décadas han asistido a un incremento de la atención hacia la difusión internacional de la literatura infantil.

Nuestro análisis contempla obras publicadas en lengua inglesa que han sido alabadas por crítica y público, con independencia de su lengua de creación original, ya que no es nuestra pretensión profundizar en cada una de las literaturas nacionales implicadas, sino insistir en la universalidad de las manifestaciones artísticas, máxime en un mundo tan globalizado como el actual en el que el inglés aparece como idioma de referencia. Entre las obras de producción autóctona, no nos limitamos al ámbito británico o norteamericano, sino que también incluimos algunas obras gestadas en otros países de la Commonwealth.

Por lo que se refiere a la delimitación temporal de las narraciones seleccionadas se ha pretendido recoger una pequeña muestra de lo más representativo de la literatura infantil a lo largo de los últimos cien años: no en vano, a lo largo de este período la literatura infantil ha ganado su reconocimiento como manifestación artística. Tampoco

⁴ Las diferentes recopilaciones que Perrault y los hermanos Grimm realizan de un mismo cuento no son sino algunos de los ejemplos más manifiestos. Por ejemplo, en la *Caperucita Roja* de Perrault, la niña se acuesta con el lobo antes de que éste se la coma, mientras que en la versión de los Grimm Caperucita nunca se mete en la cama, pues el lobo se la come antes.

se ha querido desdeñar lo más representativo de la producción más reciente, como testimonio del canon que se impone en el contexto literario en que se ha llevado a cabo nuestra investigación.

En este contexto cobra sentido la inclusión en nuestro corpus de obras que forman parte de series, pues son muchas las series infantiles que se publican en la actualidad. Buena parte de la crítica rechaza de plano las series: si no se introducen en el mundo del personaje ya diseñado y conocido desde la primera aventura los suficientes elementos de novedad, se puede caer en la reiteración abusiva de historias, conflictos o esquemas, situación que en absoluto fomenta una recepción creativa. Nosotros secundamos el criterio más optimista de críticos como Greenlee (2001:706,707) o Sotomayor (2001:65), quienes consideran las series como una manifestación más de la actividad literaria, en la que a pesar de existir obras carentes de calidad, también encontramos productos de notable valor, que pueden facilitar enormemente el aprendizaje lector y literario. El niño es un lector en ciernes y, especialmente en los primeros estadios evolutivos, necesita marcos de referencia en los que encajar sus nuevas experiencias lectoras: la sencillez y repetición de estructuras y recursos características de las series contribuirán en gran medida al interés del niño por el mundo de la lectura.

En otro orden de cosas, el enfoque evolutivo de nuestra investigación justifica la selección de obras recomendadas para niños entre los 0 y los 11 años, detallándose además el estadio evolutivo concreto al que están destinadas. Se han incluido los libros para no lectores del estadio sensoriomotor, en los que la imagen y el valor lúdico ostentan una clara preponderancia sobre la palabra en la construcción del significado; sin embargo, el escaso lenguaje verbal presente en ellos debe aportar datos de gran relevancia para nuestro estudio lingüístico. Por el contrario, se ha excluido el período de la adolescencia pues, aparte de quedar fuera del ámbito de la educación infantil que nos compete, supone en el campo de la narrativa el salto a la novela: consideramos que nuestro estudio de la progresión tópica será más coherente si se ciñe exclusivamente al cuento.

En resumen, proponemos un corpus de narraciones infantiles de autor escritas a lo largo del siglo XX y dirigidas a niños de entre 0 y 11 años, que no incluye adaptaciones o cuentos tradicionales pero sí traducciones o series, un corpus que persigue el equilibrio entre riqueza literaria y valor educativo como índice de calidad y criterio decisivo a la hora de optar por uno u otro libro, y que cifra esta calidad en la

producción de los autores clásicos del género, pero sin minusvalorar los éxitos de crítica y público más recientes. Cada obra ha sido escrita por un autor diferente, de modo que las conclusiones no puedan atribuirse al estilo individual y al lenguaje particular que emplea cada uno.

Entre las principales fuentes consultadas, se ha acudido en primer lugar a estudios históricos sobre los clásicos de la literatura infantil como los de Hazard (1964), Hürlimann (1968) o Soriano (1995). Lógicamente, no existen referencias a los libros actuales en este tipo de trabajos, por lo que se recurrió a publicaciones más recientes sobre las tendencias artísticas ensalzadas por la crítica en las últimas décadas del siglo: los estudios de Townsend (1983), Colomer (1998) o Gamble y Yates (2002) son buen ejemplo de ello. En este sentido, también hemos atendido a las reseñas aparecidas en revistas especializadas en literatura infantil y juvenil como *Educación y Biblioteca*, *Primeras Noticias*, *CLIJ*, *Peonza* y *Children's Literature in Education*. Diccionarios y enciclopedias sobre literatura infantil como los de Carpenter y Prichard (1984), Bravo-Villasante (1985) o Cullinan y Person (2001) dan a conocer no sólo los grandes clásicos de la literatura infantil, sino también otras obras de los grandes autores menos conocidas, pero no por ello exentas de valía literaria.

Pero, sin duda, nuestra principal fuente la encontramos en las selecciones publicadas, ya que en ellas la crítica especializada reúne los que considera mejores libros infantiles del mercado. Nos interesaban especialmente aquellas selecciones bibliográficas que cubrieran el período que abarca nuestro estudio y que no se limitasen a la producción autóctona en lengua inglesa, sino que recogiesen también traducciones. Además, debido al enfoque evolutivo de nuestra investigación, era imprescindible que las selecciones especificaran la edad de los destinatarios⁵, como ocurre en los trabajos de Tucker (1984, 2002a,b), González (1997, 1998, 1999) y Yubero et al. (2002). No podíamos obviar los libros que han obtenido premios de la crítica. La selección se ha centrado en los premios que, en razón de su oficialidad o de su prestigio profesional, se consideran más importantes, como el emblemático *Premio Andersen* o los premios reservados al ámbito anglosajón (*Carnegie Medal*, *Newbery Medal*), además de los premios de ilustración (los *Kate Greenaway Medal* y *Caldecott Medal* son los más codiciados en el mundo anglosajón, sin olvidar a los ilustradores galardonados con el

⁵ Es frecuente que la edad recomendada por el editor en el libro no coincida con la edad que se especifica en la selección: debemos ser cuidadosos al respecto pues las ediciones intentan abrir el abanico de edades con intereses puramente comerciales que nada tienen que ver con la cuestión evolutiva.

Premio Andersen), dada la trascendencia de este paratexto en el aprendizaje lector y literario durante las primeras edades que abarca nuestro estudio. Sí se prescinde, sin embargo, de los premios concedidos por las editoriales, pues a menudo responden a intereses eminentemente mercantilistas.

1.3.2. Procedimientos metodológicos

Con el fin de comprobar la validez de las hipótesis planteadas, consultamos abundante bibliografía relacionada con la literatura infantil, el género narrativo, las características del discurso oral y el discurso escrito, y las investigaciones más influyentes en torno a las nociones de tema y tópico, para realizar un análisis crítico de la misma, así como de las posturas, en ocasiones enfrentadas, que unos y otros autores manifiestan, con el fin de definir nuestra posición personal ante todas estas cuestiones.

A continuación, una vez reconocida la especificidad y trascendencia del fenómeno literario infantil y determinadas las características de género y registro de los cuentos, se procederá finalmente a la elaboración de un modelo de tópico que constituirá el soporte teórico sobre el que se fundamenta el análisis empírico de la veintena de cuentos que conforman el corpus de investigación.

Para alcanzar una serie de conclusiones finales y bien verificar o bien desestimar las hipótesis planteadas, se analizarán en los cuentos correspondientes a cada uno de los estadios evolutivos seleccionados las siguientes variables de investigación: la relación entre las nociones de tema y tópico (apartado 6.2), la tipología de tópicos más característica (6.3), la introducción y distribución de la secuencia tópica (6.4), la realización sintáctica del tópico (6.5) y, por último, los recursos léxico-gramaticales y sintácticos que la lengua inglesa pone a disposición de sus usuarios para introducir y mantener la continuidad de los tópicos locales en el universo discursivo (6.6). Una vez analizado este compendio de variables en la totalidad de los textos seleccionados, se plasmarán gráficamente los resultados obtenidos, de manera que sirvan como apoyo visual a la exposición de los puntos en común y las diferencias existentes en la secuenciación temática y tópica de las narraciones pertenecientes a los distintos estadios evolutivos objeto de estudio⁶.

⁶ No ofrecemos en este momento información más detallada en lo relativo a los procedimientos metodológicos que rigen el análisis de los textos debido a que el diseño del método se describirá en

1.4. ESTRUCTURA Y CONTENIDOS

La tesis está integrada por un total de ocho capítulos, a los que se añade uno de apéndices donde se incluye la referencia bibliográfica correspondiente a cada uno de los cuentos investigados, organizados según el estadio evolutivo al que se adscriben. En este primer capítulo de carácter introductorio se han incluido las motivaciones que han inspirado la tesis, los objetivos e hipótesis y la metodología aplicada, aparte de la presentación de las diversas secciones que la componen.

Al haber seleccionado en nuestro corpus de investigación textos destinados a un público infantil, hemos considerado conveniente comenzar este trabajo con un estudio del fenómeno literario infantil en la sociedad actual. En consecuencia, el segundo capítulo, estructurado en tres bloques, se abre con una reflexión sobre el concepto de literatura infantil y su tardío reconocimiento, desde un punto de vista histórico, como una realidad literaria específica plena. El segundo bloque se centra en la decisiva aportación de la ilustración y el diseño a los libros destinados a lectores en formación, a la vez que presenta la saturación del mercado editorial infantil en la actualidad, debido a la indiscriminada publicación de obras en muchas ocasiones exentas de calidad, así como la problemática repercusión de la sociedad tecnológica y audiovisual del siglo XXI en la producción y recepción de la literatura infantil. El capítulo concluye con un reconocimiento de la importancia de los textos literarios y la adecuada labor mediadora del adulto para ofrecerlos al niño en el contexto oportuno de cara a la creación y consolidación de un hábito lector que perdure en el futuro y aporte placer estético y formación.

El corpus de investigación lo integran veinte textos dirigidos a lectores desde 0 hasta 11 años. Puesto que el público infantil no es, en absoluto, homogéneo, las habilidades cognitivas y lingüísticas de los pequeños variarán enormemente con la edad, condicionando en gran medida las obras que les son ofrecidas. En base a todo ello, en el tercer capítulo abogamos con autores como Tucker (1984, 2002a,b) o Cerrillo (1996) y Cerrillo y Yubero (2007) por la importancia de la selección de lecturas por edades, de modo que los textos se adecuen a la maduración psicológica y lingüística de los receptores. En el primer bloque de este capítulo caracterizamos este proceso de maduración desde el enfoque evolutivo desarrollado principalmente por Piaget (1977,

profundidad en el apartado 6.1 de la tesis, inmediatamente antes de abordar el análisis empírico de los cuentos del corpus de investigación.

1981), para posteriormente centrarnos en las coordenadas que definen el tipo de literatura que se pone a disposición de la audiencia en cada etapa de desarrollo, con especial atención a la narración, género que capitaliza el corpus de textos seleccionados, a los que se hace referencia para clarificar las cuestiones de mayor interés.

El fin primordial de la tesis consiste en la realización de un estudio comparativo de la secuenciación temática y tópica en las narraciones infantiles destinadas a niños de diversas edades, de ahí que se haya juzgado necesario examinar en el cuarto capítulo las características que definen el género narrativo. Comenzamos con una revisión teórica de los conceptos de género y registro (Halliday y Hasan, 1989; Martin, 1992, 1997; Eggins, 1994), nociones no exentas de cierta controversia terminológica en el marco de los estudios lingüísticos. El marcado carácter oral inherente a buena parte de la producción narrativa infantil nos lleva a dedicar un apartado al estudio de las diferencias entre la lengua oral y la lengua escrita, aspecto éste relativo al ámbito del registro. En el bloque final se demuestra la pertenencia de los cuentos seleccionados al género narrativo (Fabb, 1997; Anderson, 1999) y se detallan las propiedades específicas que, en este sentido, se observan en los cuentos de los distintos estadios evolutivos, propiedades que marcan las opciones léxico-gramaticales y tendrán indudable repercusión en las estructuras temática y tópica de los cuentos. Se incorporan en este último bloque del capítulo, por primera vez en el desarrollo de la investigación, ejemplos ilustrativos extraídos del corpus de textos, ejemplos que, para facilitar su localización, vienen identificados por la página, cuento y estadio al que pertenecen.

En el capítulo quinto, centrado ya de forma exclusiva en la cuestión lingüística objeto de estudio, adoptamos una postura clara a la hora de definir las nociones de tema y tópico, que nos permita elaborar un modelo de análisis que, en función de los objetivos planteados y de las características de género y registro de los cuentos investigados, facilite el estudio comparativo de la progresión temática y tópica de las narraciones infantiles en los diferentes estadios evolutivos.

La estructura temática monopoliza el primer bloque del capítulo quinto. Se realiza un conciso repaso histórico a los estudios más significativos en torno a este concepto lingüístico, dedicando especial atención tanto a la caracterización de tema de Halliday (1967, 1985, 1994, 2004) como a la teoría de la progresión temática de Danes (1964, 1974). La valoración crítica de ambas concepciones nos lleva a abogar por la disociación entre las nociones de tema y tópico, dada su naturaleza estructural y contextual respectivamente.

El segundo bloque también se inicia con una breve revisión histórica de las investigaciones realizadas sobre la estructura tópica. Definimos el tópico como una categoría pragmática, discursiva, referencial y funcional, para finalmente llevar a cabo un estudio crítico de las concepciones de tópico que más han influido en la caracterización de nuestro modelo: en el primer apartado de este bloque se aborda la jerarquía tópica de Dik (1978, 1989, 1997a), en la que se distinguen diferentes tipos de tópicos oracionales, mientras que el segundo se dedica a la noción de continuidad tópica de Givón (1983, 1992, 1993).

Finalmente, en el tercer bloque de este capítulo se describe el modelo de análisis sobre el que se asientan las bases teóricas de nuestro estudio. Se ha articulado en cinco apartados: en el primero de ellos definimos el tópico, en plena consonancia con el modelo de gramática funcional del discurso (Cornish, 2004; Hengeveld, 2004a,b, 2005; Moya, 2005b, 2006a,b), desde la perspectiva de “*aboutness*” o tematicidad. En el segundo apartado profundizamos en la caracterización del concepto objeto de análisis al considerarlo en sus dos unidades básicas de aplicación, la oración y el discurso (van Dijk, 1977, 1981a,b; van Oosten, 1985; Downing, 1997, 2000; Moya, 1999, 2005a).

La necesidad de exponer las relaciones de cohesión y coherencia que se establecen entre los constituyentes tópicos locales y el tópico global nos ha llevado a adoptar en el tercer apartado una jerarquización de tópico en dos niveles fundamentales (tópicos discursivos y tópicos oracionales) y cinco subniveles adicionales de tópico oracional (tópico introductor, tópico conocido, subtópico, tópico recurrente y tópico supraordinado). Tras analizar en el cuarto apartado la posibilidad de que no todas las oraciones contengan un tópico explícito (Siewierska, 1991; Moya, 1999), en el apartado quinto se incluye una reflexión sobre el modo en que el discurso se organiza en secuencias tópicas (Keenan y Schieffelin, 1976; Siewierska, 1991; Dik, 1997b), con una referencia final a las estrategias lingüísticas a disposición del escritor para introducir y mantener la continuidad de los tópicos en el discurso (Givón, 1983, 1993; Ariel, 1990, 2001).

Una vez fundamentado el marco teórico, en el capítulo sexto se presentan los resultados de la aplicación del modelo de análisis a la veintena de cuentos seleccionados para nuestra investigación. En la introducción se expone el diseño y los puntos de análisis. Éstos últimos se desarrollan, prestando especial atención a la singularidad de las narraciones en los diferentes estadios evolutivos, en los cinco apartados siguientes: relación tema/tópico; tipología de tópicos; introducción y distribución de la secuencia

tópica; realización sintáctica del tópico; recursos lingüísticos de introducción y continuidad tópica.

El capítulo séptimo ofrece las conclusiones finales que arroja el análisis empírico de las narraciones infantiles en los distintos estadios evolutivos, lo que nos permitirá comprobar la validez de las hipótesis planteadas. Se incluyen unas gráficas comparativas que ilustran y clarifican el comportamiento de las cinco variables de investigación en los cuentos de cada una de las edades seleccionadas. El capítulo se cierra con unas reflexiones sobre posibles líneas de investigación que se pueden abrir a partir del estudio realizado en esta tesis.

Cierran el trabajo de investigación la bibliografía consultada y un anexo con la ficha bibliográfica de los textos investigados, clasificados por estadios evolutivos.

2. LA LITERATURA INFANTIL: CARACTERIZACIÓN Y ACTUALIDAD

2.1. SOBRE EL CONCEPTO DE LITERATURA INFANTIL

There exists in our world an unusual, partly savage tribe, ancient and widely distributed, yet until recently little studied by anthropologists or historians. All of us were at one time members of this tribe: we knew its customs, manners, and rituals, its folklore and sacred texts. I refer, of course, to children (Lurie, 1990:ix).

Precisamente por no haber recibido la atención necesaria por parte de los expertos en la materia, hasta hace muy poco tiempo no estaba aceptada de manera clara la existencia de una literatura destinada a esta “tribu semisalvaje”: la literatura infantil. La diversidad de expresiones utilizadas para designar la literatura escrita para un público infantil y adolescente puede darnos una idea de la dificultad que conlleva la definición de este campo literario tan particular. En Nobile (1992:45), por ejemplo, se hace referencia a todos estos términos: literatura para la infancia, para la juventud, infantil o juvenil, literatura de los niños o de la infancia, literatura para la infancia y la juventud o para la infancia y la adolescencia¹.

Además, son abundantes los testimonios que niegan la existencia de este tipo de literatura, partiendo de la base de que sólo hay una literatura, que deja de ser tal si le añadimos adjetivos: cualquier intento de clasificación dentro de la realidad literaria equivale a una marginación, más que a una especificación. Tener en cuenta la edad del destinatario no puede servir sino para desvirtuar unos ideales estéticos que dejarían de ser tales si se intentan adaptar a los particulares intereses e inmaduras capacidades de los niños²: la idea de literatura solamente sería posible en detrimento de la calidad literaria, y entonces ya no podríamos hablar de literatura.

¹ Aun reconociendo una relativa legitimidad a cada uno de estos términos, vamos a utilizar la expresión “literatura infantil” para el conjunto de nuestro trabajo, en virtud de un criterio reductivo y dado que nuestro estudio se limita al estadio sensoriomotor y el período de la escuela primaria, sin alcanzar la adolescencia. Aunque no es compartida por algunos sectores de la crítica (“... *children’s literature* turns out to be the most slippery of terms”, Winters y Schmidt, 2001:3), creemos que esta denominación remite de manera adecuada a las capacidades, gustos e intereses particulares de los niños, precisamente las variables que definen este tipo de literatura.

² Según Lamb (2001:2) la mayoría de la gente piensa que escribir para niños es más fácil que escribir para adultos: se trataría simplemente de escoger una buena historia, simplificar el argumento, incluir una moraleja y usar un lenguaje simple. “The perception that children’s literature is not *lesser* but *different*, however, was rarely made” (Hunt, 1990:2).

Una de las voces más influyentes en esta afirmación de la inexistencia de una literatura con autonomía artística dirigida específicamente al público infantil es la del italiano Croce:

El arte puro ... requiere, para ser saboreado, madurez de la mente, ejercicio de atención y experiencia psicológica. El sol espléndido del arte no puede ser soportado por los ojos aún débiles del niño y el adolescente ... para ellos son adecuados un cierto tipo de libros que tienen algo de artísticos, pero contienen elementos extra-estéticos, curiosidades, aventuras, acciones audaces y guerreras ... En cualquier caso, si los niños pueden disfrutar de una obra de arte puro, ésta no se habrá creado para ellos, sino para todo el mundo, y por eso no pertenecerá a la literatura “para niños” (Croce, 1974:67).

Todavía más drástica es la postura de Sánchez Ferlosio, que en su prólogo a una edición de *Pinocho* defiende que cualquier intento de adecuación lingüística al niño derivará en un subproducto carente de calidad, rechazando de manera radical la denominación de literatura para estos textos: “Si no puede existir, pues que no exista, no hay sino que regocijarse de que no exista algo cuya existencia es sólo posible en la degradación” (Sánchez Ferlosio, 1972:11).

También frente a las teorías estructuralistas sale la literatura infantil malparada. Si la medida de la obra literaria la da la función poética, la desviación del lenguaje respecto de la norma, resulta que los textos infantiles lo son en un menor grado con respecto a la literatura adulta, pues el niño no puede alcanzar los mismos grados de comprensión o disfrute de la obra literaria que el adulto, ganándose de tal modo el calificativo de subliteratura. La preocupación de los críticos y autores infantiles se centró, entonces, en intentar soslayar esa supuesta inferioridad, buscando en los textos infantiles las mismas marcas de literariedad que caracterizaban los textos adultos: “I believe that children’s books must be judged as a part of literature in general, and therefore by much the same standards as ‘adult’ books” (Townsend, 1983:11).

Surge así otra interesante polémica a raíz de los criterios que deberían tenerse en cuenta para la crítica y la valoración de los libros infantiles. Unos autores utilizan para la selección de los que consideran libros de calidad los mismos criterios empleados para la literatura de adultos. Otros autores prefieren atender al éxito de los libros entre sus destinatarios infantiles, reivindicando así una valoración a partir de la experiencia infantil frente a la legitimación adulta, en la que se privilegien las posibilidades de comprensión lingüística y las temáticas cercanas a la experiencia de los niños.

El enfrentamiento entre las dos posturas refleja una contradicción que es inherente a la literatura infantil, la cuestión del doble destinatario: es cierto que los libros los leen los niños, al menos cuando alcanzan la lectura autónoma, pero son los adultos quienes los escriben, compran o evalúan³. Bien se trate de padres o madres, maestros, animadores culturales o incluso críticos y editores, son los adultos quienes deciden qué libros convienen más o menos a los niños, pero no es menos cierto que también se debe tener en consideración al lector, destinatario último de la obra.

Quedarnos con la primera postura supondría una asunción de la inferioridad literaria de los textos infantiles, mientras que si nos decantamos por la segunda rechazamos la reflexión literaria para priorizar el practicismo de la animación lectora. Abogamos, con autores como Colomer (1998:42), Borda (2002:40) o de Amo (2003:22), por un equilibrio entre ambas posturas, de manera que los libros seleccionados exijan un esfuerzo de interpretación, pero sin que se conviertan en algo inaccesible para quienes se supone son sus destinatarios.

Frente a definiciones más pragmáticas que abogarían por considerar como literatura infantil todos los libros que se publican en las colecciones para niños⁴, solamente aplicaremos el estatus de literatura a aquellas obras dirigidas a los niños que cultivan un lenguaje estético que estimule la atención de los lectores por aquello que se desvía de la norma: es preciso un lenguaje que exprese una estructura textual abierta y enigmática, que haga de la lectura una incitación a la búsqueda del sentido oculto, del placer de la literatura. Rebajarnos al nivel del destinatario con textos excesivamente sencillos y denotativos, sin ofrecerle un desafío, una novedad, un estímulo supondría desterrar toda la calidad literaria y valor formativo de este tipo de creaciones:

Si a los niños se les ofreciera la historia de una ficción completa, perfectamente delimitada, con todos sus componentes narrativos explicados al máximo y bien digeridos, como ocurre, por cierto, en no pocos libros destinados a la infancia como libros de literatura infantil, entonces su

³ "It has been pointed out time and time again that children's books are written by adults, published by adults, reviewed by adults, and, in the main, bought by adults" (Townsend, 1990:58). En realidad, todo lo que los adultos hacemos en torno a la literatura infantil tiene que ver no tanto con los niños como con la idea que los adultos tenemos de ellos (cfr. Montes, 2003:31). De ahí que Rudd (1999:40) o McDowell (2002:214), entre otros, llamen la atención sobre el férreo control adulto que existe en torno a todo lo relacionado con la literatura infantil. Muy ilustrativas al respecto son las siguientes líneas de C. S. Lewis, pertenecientes a *The Chronicles of Narnia*: "But such people! Ogres with monstrous teeth, and wolves, and bull-headed men; spirits of evil trees and poisonous plants; and other creatures whom I won't describe because if I did the grown-ups would probably not let you read this book ..." (2001:180).

⁴ "The only practical definition of a children's book today – absurd as it sounds – is 'a book which appears on the children's list of a publisher'" (Townsend, 1971:10).

imaginación apenas tendría algo que hacer y la pasividad de la acción conduciría inevitablemente al aburrimiento (Sánchez Corral, 1999:110).

De esta manera, en los años setenta se comienza a considerar la literatura infantil como un campo literario específico: los estudios ya no se centran en buscar marcas literarias como apuntara el estructuralismo, sino en definir las características específicas de la literatura para esta etapa del desarrollo humano y en juzgar las obras según el éxito con el que emplean esas características, sin que ello suponga una renuncia o negación del arte.

La labor crítica de Townsend y Soriano será muy influyente en este camino hacia la definición de un campo específico para la literatura infantil, en el que se busca un equilibrio entre las variables centradas en el texto y las centradas en el lector. Según Soriano, no sólo estos dos factores serán decisivos para la descripción de la literatura infantil. Podemos relacionar hasta cinco elementos fundamentales: emisor, destinatario, mensaje, código y realidad a la cual emisor y destinatario se refieren:

... es posible definir el libro infantil como un mensaje que un hablante (o escribiente) adulto, de determinada época y de determinado país, dirige a destinatarios de menor edad, que se caracterizan por carecer, momentáneamente, de las maduraciones afectivas y de las competencias en cuanto a vocabulario, sintaxis y cultura general que definen en principio al lector adulto ... (Soriano, 1995:211).

El interés concedido a los elementos pragmáticos en esta valoración de la literatura infantil resulta decisivo para su reconocimiento literario. Por otra parte, el reconocimiento de la inmadurez lingüística, intelectual y afectiva de los receptores determina la especificidad de este tipo de literatura.

En principio, el discurso literario dirigido a los adultos y el discurso literario dirigido a los niños parten de un esquema similar. “Literariamente hablando, en ambos discursos se establece una relación entre el Yo (receptor), el mundo ficticio que plantea el texto y el mundo aludido al que se remite constantemente y que el lector puede identificar” (Sáiz, 1997:889).

Pero, sin lugar a dudas, existen importantes diferencias entre ambos discursos literarios, especialmente a partir del establecimiento de la comunicación entre emisor y receptor. En el caso de la literatura adulta, encontramos un equilibrio de fuerzas entre emisor y receptor: aunque la comunicación pueda entrañar dificultades, ambos son

adultos y, por tanto, se parte de concepciones del mundo, experiencias vitales, de lectura y un grado de maduración parecidos.

En la literatura infantil, sin embargo, la situación de comunicación es bien distinta, catalogada como “asimétrica” (*asymmetrical*) en palabras de O’Sullivan (2006/07:26): emisor y receptor son adulto y niño respectivamente, lo que implica un diferente estadio evolutivo, una diferente capacidad intelectual, lingüística y lectora, distintas experiencias vitales, distintos sistemas de valores, diferencias que en ningún momento deben ser interpretadas como inferioridad⁵. Por eso el escritor siempre deberá tener en cuenta la naturaleza de su público y el hecho de que está sumido en un proceso de evolución personal a todos los niveles y está adquiriendo una competencia discursiva, viéndose obligado a realizar un esfuerzo extra para conseguir que sus lectores entiendan y disfruten las experiencias que quiere transmitirles y, de ese modo, no fracase la comunicación literaria⁶.

Esta situación va a condicionar los textos en dos sentidos: en primer lugar, deberán plantear un mundo que ofrezca modelos de conducta y de interpretación de la realidad; en segundo lugar, deberán atender al nivel de comprensibilidad lingüístico y literario del niño. “Los dos principios básicos de adecuación de la literatura infantil y juvenil a su destinatario son, pues, la conveniencia educativa y la comprensibilidad del texto” (Colomer, 1998:137).

El autor se convierte entonces en una especie de guía que debe mantener un buen equilibrio entre carga educativa y carga literaria⁷. En cualquier caso, serán siempre los adultos quienes decidan, en última instancia, lo que les parece educativo y comprensible para el destinatario infantil, no sólo en el momento de la creación literaria, pues también son ellos quienes recomiendan y compran los libros, aparte de ofrecer al

⁵ A este respecto resulta muy sugerente el título que Bloom otorga a su particular selección de los clásicos infantiles: *Relatos y poemas para niños extremadamente inteligentes de todas las edades* (2001). Con el término “extremadamente inteligentes” pretende ensalzar las capacidades intelectuales y el desarrollo afectivo de los jóvenes lectores, infravalorados habitualmente desde una actitud excesivamente paternalista por parte de los adultos.

⁶ Bortolussi (1985:124) nos habla de comunicación natural en el caso de la literatura adulta, pues el emisor se dirige a un destinatario que estima a su nivel intelectual, mientras que en el caso de la literatura infantil se establece una comunicación adaptada, que no es natural por la evidente desigualdad existente entre emisor y receptor a nivel empírico y lingüístico. Por esa razón el autor debe poner todo su arte al servicio del niño, para adecuar el lenguaje literario, sin degradarlo, a la capacidad de percepción de éste: en el niño, pues, el autor encuentra, en palabras de Gómez del Manzano (1987:12), tanto el estímulo como la dificultad para desarrollar su labor.

⁷ Cuando no se consigue ese equilibrio, situación bastante común en el pasado, se condiciona la recepción del niño con principios morales que éste no podrá evitar. En la actualidad también se tiende a influir en el destinatario, pues en el fondo el emisor siempre responde a un condicionamiento social que le lleva a tomar partido y que alcanzará inevitablemente al receptor. Por tanto, no podemos excluir el aspecto formativo de la literatura infantil, aunque defendemos su complementariedad con la faceta estética.

niño la información pertinente sobre las circunstancias de enunciación de la obra, condicionando en gran medida las expectativas del niño ante una lectura. La figura del adulto como mediador cobra una excepcional importancia, hasta el punto de que, como dice Lluch (1999:20), se convierte en un “agente de transformación”, ya que actúa como primer receptor del texto literario y, solamente si lo considera oportuno, comprará o recomendará el libro al niño, quien aparece de este modo como segundo receptor. Así pues, existe un importante componente didáctico en la elección de los libros que luego leerán los niños:

En definitiva ..., el modelo textual infantil puede analizarse siguiendo las mismas premisas que empleamos a la hora de analizar otro tipo de producción, aunque, hay que hacer una especial matización: entre el emisor y el destinatario hay muchas diferencias sociales y culturales y se establece una especial relación en la que uno intenta acercarse al otro para formarlo, informarlo y ayudarlo (Sáiz, 1997:892).

Autor y lector se convierten entonces en los elementos más determinantes para la definición de la obra literaria. Cuando el lector interpreta el sentido de un texto con su lectura no hace sino actualizar el significado de ese texto. “El texto tiene una existencia virtual, de tal modo que un texto sólo se desarrolla mediante el acto personal y voluntario de un lector que interacciona con el texto para restablecer sus significados ...” (Mendoza, 1999:17). Dicho de otro modo, un texto no tiene razón de ser sin un lector que actualice todas sus potencialidades comunicativas, que rellene con su imaginación todos los huecos e indeterminaciones que plantea el texto, adquiriendo desde ese momento una función creadora muy próxima a la del autor.

Estas novedosas ideas fueron introducidas hacia los años setenta del siglo pasado por Jauss e Iser. Constituyen la base del movimiento de crítica literaria denominado Estética de la Recepción: intentan trasladar el énfasis que los estudios literarios habían puesto en el texto y su autor hacia el lector: “Que el mensaje-texto no sea el único *hecho*, sino que se imponga como *hecho* también la reacción del lector y el público ante aquél y se explique al primer hecho desde el segundo ...” (Pozuelo, 1992:114).

Algunos años después, Eco modera esa un tanto excesiva polarización de la recepción en torno al lector, para buscar un mayor equilibrio entre texto y receptor, entre las nociones de textualidad y estructura con las de infinitud y apertura. Es cierto que el lector debe actualizar las potencialidades del texto, pero el autor debe haber

previsto la interpretación del lector e incluido en el texto sus propios mecanismos de generación de sentido, sus propias pistas para no dar pie a una interpretación arbitraria: “Fictional works are seen to contain ‘gaps’ which readers fill in, based on their existing knowledge, yet guided by textual cues” (Rudd, 1999:41-42).

He aquí la gran importancia que adquiere la noción de lector modelo⁸, abstracción con que se denomina al lector ideal que el autor prevé como destinatario del texto que escribe, dotado de los conocimientos idóneos para interpretarlo adecuadamente. Y es más, en el caso de la literatura infantil, la relación de interdependencia que se establece entre el texto y el lector es, si cabe, aún más estrecha que en el resto de obras literarias, dado el peculiar carácter del destinatario infantil. Resulta evidente pensar que la edad, el desarrollo psicológico y lingüístico, las aficiones o el nivel de competencia literaria del hipotético niño lector jugarán un papel decisivo en la creación de la obra por parte del autor. De ahí la gran importancia que adquiere delimitar con precisión el estadio de desarrollo en que se encuentran los lectores, para de ese modo poder ofrecerles textos que sean capaces de interpretar adecuadamente.

Ahora bien, esta adecuación al lector modelo infantil no debe suponer infravalorar el discurso o rebajar sus exigencias artísticas en aras de conseguir una comprensión fácil y transparente del texto, bajo la excusa de una supuesta carencia en la competencia literaria de los niños. Es aquí donde reside, según Huck et al. (1997:8), Sánchez Corral (1999:108) o Arizaleta (2007:49), uno de los grandes peligros de la literatura infantil: la asunción de la incompetencia literaria del niño trae como consecuencia la desnaturalización de aquello que el discurso tiene de literario, perdiéndose toda posibilidad de goce y disfrute para el niño.

Las siguientes palabras de Eco ofrecen la solución a este problema, planteando un verdadero desafío al autor literario infantil: “De manera que prever el correspondiente Lector Modelo no significa sólo «esperar» que éste exista, sino también mover el texto para construirlo. Un texto no sólo se apoya sobre una competencia: también contribuye a producirla” (Eco, 1987:81).

En este sentido, críticos y escritores como Schultz (1968:75-77), Jan (1973:9), Bortolussi (1985:121), Rose (1985:70), López Tames (1990a:29-30), Muñoz Molina (2006:16) o Lindgren (2007:8) coinciden en lo importante que resulta el hecho de que el

⁸ La noción de lector modelo fue acuñada por Eco y coincide básicamente con la de lector implícito de Iser: “El concepto de lector implícito circunscribe, por tanto, un proceso de transformación, mediante el cual se transfieren las estructuras del texto, a través de los actos de representación, al capital de experiencia del lector” (Iser, 1987:70).

autor que escribe para niños no haya olvidado su propia niñez⁹, pues no hay mejor garantía para comprender la mente infantil y la realidad de la infancia y, consecuentemente, lograr una comunicación literaria exitosa con el pequeño.

Lurie (1990:52-53) parece encontrar un denominador común a muchos de los escritores clásicos de la literatura infantil que explicaría en gran medida esa cercanía a las vivencias del niño: la dura experiencia que supuso la brusca interrupción de una infancia que había sido feliz hasta entonces, bien porque perdieron muy pronto a uno de sus progenitores o a ambos, bien porque fueron trasladados a distintos lugares o, incluso, continentes. Todos estos hombres y mujeres intentarán recobrar esa infancia de la que habían sido privados escribiendo sobre ella durante su exilio en la vida adulta.

Los niños exigen que las historias que les son planteadas ofrezcan emociones. Por eso el autor no puede quedarse al margen de los niños, observando sus necesidades e intereses, pero sin implicarse; porque los pequeños no se conforman con que las historias sean divertidas, deben contener una significación especial, que les haga sentirse identificados con los personajes y sus vivencias. Sólo el autor que consigue que el niño se emocione escribiendo historias en las que él mismo está vertiendo su propia emoción, habrá logrado la ecuación perfecta: “In terms of children and their books, this suggests that the moving power of a story, its sustaining and strengthening dynamism, is felt as *contact* takes place, child with writer” (Lewis, 1982:106). Por el contrario, las obras que parten de un punto de vista adulto falsean la libertad interpretativa del niño, pues le imponen un mundo ya cerrado, que no está a su alcance, al que le resultará muy difícil acomodarse.

Pero, aun siendo los más decisivos, autor y lector niño no son los únicos factores que intervienen en este particular fenómeno literario, como ya se ha apuntado con anterioridad: ilustradores, editores, críticos, padres o maestros son sólo algunos de los múltiples participantes que intervienen en su proceso, de ahí que la caracterización de la literatura infantil presente importantes dificultades, debido a su naturaleza heterogénea, situación que hace necesaria una aproximación a su estudio desde disciplinas muy diversas, no específicamente literarias, como la psicología, la pedagogía, la sociología,

⁹ “The most crucial aspect of psychoanalysis for discussing children’s fiction is its insistence that childhood is something in which we continue to be implicated and which is never simply left behind. Childhood ... persists as something which we endlessly rework in our attempt to build an image of our own history” (Rose, 1985:12). En este sentido debemos interpretar la desgarradora renuncia de Peter Pan a madurar, que no es sino un canto a la pervivencia de los valores de la infancia en la edad adulta: “‘I don’t want ever to be a man,’ he said with passion. ‘I want always to be a little boy and to have fun’” (Barrie, 2003:31).

el folklore, la lingüística ... En las dos últimas décadas, un buen número de autores, como Bortolussi (1985:140), Cervera (1986:165), Hunt (1990:5), López Tames (1990b:18-19), Meek (1990:166), Nobile (1992:48-49), Colomer (1998:120), Borda (2002:16-17), de Amo (2003:25,141) o Lluch (2003:10), reclaman la interdisciplinariedad de los estudios de literatura infantil, al considerar que desde la interrelación de las diversas disciplinas se puede contribuir en mayor medida al desarrollo y mejor conocimiento de esta literatura que desde una sola disciplina de forma aislada, pues siempre ofrecerá una perspectiva incompleta.

Quizás la aproximación que mejor retrata esta compleja situación nos llega de la mano de Soriano. Partiendo de la encrucijada de si realmente tiene sentido estudiar los libros infantiles desde una perspectiva estética, llega a la conclusión de que sólo a través de un método interdisciplinario se puede abordar el estudio de esta parcela tan compleja, al hallarse ubicada en el punto de encuentro de diversos ámbitos del saber humano: historia de la literatura, historia de la educación, demografía, sociología, folklore, psicología, psicoanálisis, lingüística, filología, semiótica y semiología, etc.:

De modo que no es cuestión de elegir entre un método “clásico”, de tipo riguroso, y un método interdisciplinario mucho menos riguroso, sino entre una investigación insuficiente pero satisfecha de sí misma y una investigación que también es insuficiente, pero que sabe que lo es, y se esfuerza por profundizar (Soriano, 1995:214).

Las principales cuestiones que han vertebrado este capítulo (literariedad, papel del lector, y conveniencia de un enfoque multidisciplinar), que Hunt (1990:6) considera como claves para el reconocimiento de la literatura infantil, resultan fundamentales en la labor de la crítica en los últimos años. Incluso, podemos llegar a afirmar que en la actualidad la literatura infantil ha alcanzado una identidad científica, como demuestra la gran cantidad de organismos, premios, ferias y congresos concebidos para su promoción¹⁰ y certifican críticos como García Padrino (1992:20-21; 2001:14): es

¹⁰ “Also, new kinds of book promotion – Book and Library Weeks and festivals, prizes in increasing numbers and variety, and institutes and seminars for the study of children’s literature – have publicized children’s books and focused critical attention upon them” (Haviland, 1973:89). Especial relevancia han alcanzado los premios, excelente ayuda para los adultos a la hora de seleccionar los libros para sus hijos, y termómetro para conocer la salud de que goza la literatura para niños. El más prestigioso de los premios de literatura infantil y juvenil a nivel internacional es el premio *Andersen*, concedido cada dos años por el IBBY (*International Board on Books for Young People*) al conjunto de la obra de un autor/a y un ilustrador/a. En el ámbito anglosajón debemos destacar *The Carnegie Medal* y *The Newbery Medal*, que distinguen anualmente las mejores contribuciones a la literatura infantil en Gran Bretaña y Estados Unidos respectivamente.

literatura al presentar un empleo peculiar del lenguaje, caracterizado por los rasgos de la función poética; es infantil por su aportación educativa en la formación integral de sus particulares destinatarios, los niños, tanto como estímulo al progreso lingüístico como por su contribución al desarrollo psicológico.

La literatura infantil debe definirse a partir de su validez artística y la consecución del goce estético del niño, pero el cuidado de las formas y la voluntad del estilo literario no tienen por qué estar reñidos con una función educativa, que supone prestar atención a la edad, el estadio evolutivo, la capacidad lectora, intereses y circunstancias del niño (cfr. Petrini, 1981:69). Educar y divertir deben complementarse, en el momento en que una de estas funciones básicas sea concebida como fin en sí misma, el autor estará desechando la importancia del lector y coartando su libertad interpretativa.

Según Bortolussi (1985:127), no se debe olvidar que la vida psicológica del niño es un proceso evolutivo que parte de la inestabilidad para llegar a alcanzar la estabilidad. La literatura infantil puede y debe contribuir a edificar el yo, a estimular unas facultades que sólo existen potencialmente en el niño, pero que una vez actualizadas deben ayudarlo a tomar conciencia de sí mismo, a comprender, evaluar y juzgar el mundo y su relación con él desde una posición crítica, lo que luego influirá en su vida adulta.

2.2. LA EDICIÓN DE LIBROS INFANTILES

Lo que define al editor ... es ... el seleccionar con sensibilidad contenidos culturales, para poner en contacto la obra del creador con el público lector. El editor es un intermediario insustituible entre el autor y el lector (Bragado, 1999:28).

Hemos creído conveniente detenernos en este punto para estudiar más a fondo el fenómeno editorial, pues, como ya se ha apuntado en varias ocasiones, puede arrojar mucha luz sobre algunos aspectos decisivos para la caracterización de la literatura infantil.

Según Bernardinis (1985:94), la difusión de la imprenta acarrió, entre sus muchas y decisivas consecuencias para el mundo de la literatura, un aumento del número de intermediarios que se insertaron entre el lector y el texto escrito: quién elige los tipos, quién ilustra, quién maqueta, quién confecciona el libro, quién, de algún modo, lo difunde. Entre esa proliferación de intermediarios va a alcanzar especial relevancia la figura del editor, indispensable para comprender el mundo literario actual:

Empresarialmente, un editor es el fabricante de un catálogo de productos culturales; comercialmente, un editor es el intermediario entre proveedores de base –los autores– y los clientes finales –el público lector–; profesionalmente, un editor es el coordinador del proceso de transformación industrial –sector de las artes gráficas– de una materia prima obtenida artesanalmente –textos e imágenes originales–; socialmente, un editor es el sello de una empresa cultural; y, culturalmente, un editor es el creador de vehículos transmisores de pensamientos y emociones (Blanch, 2000:94).

Pero el mundo de la literatura infantil es un mundo tan particular que también la labor editorial presenta ciertas peculiaridades que no están presentes habitualmente en la edición de libros para adultos. Frente a la mayor homogeneidad de los productos dirigidos a los mayores, en los libros para niños encontramos una gran variedad de formatos, técnicas y materiales¹¹. Además, antes de llegar al niño, los libros deberán

¹¹ Tres son los principales tipos de libros infantiles que las editoriales lanzan al mercado en función de la edad de sus destinatarios, habitualmente uniformados a través de colecciones. En primer lugar, los libros destinados a niños de *muy poca edad*, que todavía no saben leer, en los que predomina la imagen y apenas hay texto, cuyo objetivo es despertar el interés por los libros mediante una experiencia placentera y divertida. En segundo lugar, los *álbumes ilustrados*, con algo más de texto, pero en los que la ilustración continúa apareciendo como principal elemento narrativo: van dirigidas a aquellos niños que comienzan a interesarse por la lectura y el seguimiento de una narración oral mientras observan las correspondientes

haber pasado el tamiz de los padres, que habitualmente siguen el consejo de los maestros a la hora de elegir las lecturas para sus hijos. No es muy habitual encontrar en las librerías demasiados libros que no hayan sido designados como lecturas de clase, o que no estén basados en recientes éxitos televisivos o cinematográficos y respondan a una operación de “*merchandising*” más que a propósitos puramente literarios, o libros que sumerjan al lector en temáticas controvertidas¹².

En la actualidad, la oferta editorial es tremenda. El contexto económico y social resultan determinantes:

Advances in printing technology, the growth of paperback publishing and the quality of children's television adaptations made children's books more popular. Increasing emphasis on the long-term effects of early book reading, and the role of parents in supporting this, also changed both the production and distribution of texts for young people (Meek, 2001:89).

La edición de libros para niños se ha convertido en un campo de grandes beneficios, sin embargo los libros no suelen durar demasiado en los escaparates de las librerías: la fugacidad de la sociedad de consumo impone la profusión de novedades que obligan a retirar productos de calidad que posiblemente no conoce todavía el público, pero mantenerlos supondría capitular frente a la competencia¹³. No obstante, los editores prefieren asegurarse un buen volumen de ventas lanzando al mercado muchos títulos pero en tiradas cortas, en lugar de muchos ejemplares de unos pocos títulos bien seleccionados que probablemente no llegarían a vender.

Ante tal avalancha de productos y novedades, nos encontramos con muchos libros de calidad, que ofrecen experiencias tremendamente enriquecedoras para los niños; pero también se editan muchos otros que no son sino meros productos comerciales o de “*marketing*”, que apenas admiten una catalogación como literatura. La cantidad, en definitiva, desborda a la calidad. A raíz de esta situación de inflación editorial, se hace cada vez más necesaria la labor de selección y orientación, que deben

ilustraciones. Finalmente, los *libros de bolsillo* para niños y adolescentes que ya son capaces de leer por sí mismos, con un texto más amplio y complejo y un volumen más reducido de ilustraciones.

¹² Sobre todo las grandes casas editoriales suelen buscar la seguridad con su inversión, tendiendo a alejarse de posturas o temáticas controvertidas, y respondiendo habitualmente a las convenciones del momento histórico y social. Suelen ser los pequeños y medianos editores los que arriesgan su dinero en empresas más interesantes y novedosas.

¹³ Al respecto, A. Giles, director general de una importante cadena de librerías, plantea las siguientes cuestiones en la revista *Bookseller* (Mayo 1993): “How can we possibly justify creating 7000 additional children's books each year? What booksellers can hope adequately to display more than a mere handful of these – and often then at the expense of much more saleable backlist titles with greater literacy and commercial credentials” (Watkins y Sutherland, 1995:290).

llevar a cabo, como mediadores, padres, maestros, animadores y bibliotecarios. Cerrillo et al. (2006/07:92-94), que definen a los mediadores como el puente o enlace entre los libros y los lectores, llaman la atención sobre el hecho de que la formación literaria de éstos no siempre es la más adecuada, situación que se debería cambiar si aspiramos a conseguir niños enamorados de la lectura. Por eso autores como Garralón (1999:35) o Mendoza (2001:28) reclaman como fundamental la realización de reseñas críticas¹⁴, que ofrezcan a los adultos argumentos para guiar a los pequeños lectores hacia aquellas obras que realmente merecen la pena.

Las siguientes palabras de Eyre sintetizan a la perfección los cambios que se hacen necesarios en el sector editorial para consolidar una buena literatura infantil de calidad: “To break this barrier two things were needed: a publisher prepared to risk capital on a new kind of children’s book list, and intelligent reviewing, reaching a wider public, to make parents aware of the existence of these better books” (Eyre, 1973:335).

En muchas ocasiones, la edición no solamente condiciona la difusión de las obras para niños, sino que también condiciona la misma labor creativa del autor con el único objetivo de conseguir que esa difusión sea más exitosa. Junto con las instituciones oficiales y la escuela, las editoriales son los agentes que proponen a los autores unas líneas de creación que deberán seguir si quieren que sus libros sean declarados como apropiados para un público infantil y los padres los comprenden. En este sentido, Lluch (1999:22) llama la atención sobre el hecho de que, especialmente en las últimas décadas, el autor de libros infantiles pocas veces es el responsable único del texto, al intervenir en la creación otros factores sobre los que éste no tiene control: en no pocas ocasiones se ven obligados a aceptar las propuestas realizadas desde las editoriales, que marcan una serie de características tanto a nivel formal como de contenidos o diseño a las que el autor deberá plegarse:

If the writer has nothing of his own to say about the subject, if he has arrived at no personal viewpoint, the book will lack the individuality that only a writer’s personal expression can lend it. The result will be a pointless account that lacks impact and challenge, and we say it has no center (Smith, 1973:397).

¹⁴ Si hojeamos los periódicos de tirada nacional, observamos que es muy poca la atención que en ellos se presta a la literatura infantil. Apenas hay crítica literaria de las obras escritas para los niños, a no ser que acudamos a revistas especializadas, populares entre unos pocos especialistas pero no entre el gran público. Por esa razón, muchas obras de calidad no consiguen darse a conocer para de ese modo llegar a manos de los lectores: “There is a real possibility that the fine book may pass unnoticed, simply because serious attention to children’s books is all but absent in contemporary criticism” (Smith, 1973:395).

También con frecuencia muchas editoriales forman equipos de producción de libros infantiles para elaborar series de libros que así resultan de más fácil comercialización. Según Cervera (1986:25), estos equipos, integrados por dibujantes, asesores pedagógicos y proyectistas, terminan desplazando al escritor a un lugar secundario. El resultado suelen ser colecciones de libros informativos dedicados a ámbitos como el campo, la ciudad, la historia, los animales, etc., todos ellos temas de gran interés pero exentos habitualmente de un valor literario.

Colomer (2000:7 y ss.) y Cerrillo (2007:38) llevan su descontento en otra dirección: a menudo las editoriales fomentan un lenguaje estandarizado, un vocabulario reducido y una lectura unívoca, para que el libro pueda llegar a un mayor abanico de edades, garantizándose de esa manera un mayor éxito comercial, pero de nuevo en detrimento de la calidad literaria.

En definitiva, la producción editorial para niños en el momento actual está caracterizada por la indiscriminada edición de libros, que no siempre destacan por su riqueza literaria, por lo que la mediocridad se impone como la nota característica de gran parte de las obras. El libro como producto literario es a menudo desplazado por el libro como producto comercial¹⁵. No obstante, no todo debe ser pesimismo, pues este gran incremento que ha experimentado la oferta editorial sí que ha supuesto la aproximación de los libros a un mayor número de lectores, que de no leer este tipo de productos, probablemente no leerían nada. Solamente en este contexto adquieren sentido las siguientes palabras de Dickinson: "... it is better that the child should read something than read nothing" (1976:76).

2.2.1. La incidencia de los medios audiovisuales en la civilización actual

The new readers are, quite simply, different. Two generations of television and the prospect of boundless technological resources have seen to that (Meek, 1990:168).

En la sociedad actual el interés que despierta la lectura es muy escaso si se le compara con el que suscitan los nuevos medios de comunicación basados en la imagen.

¹⁵ "In children's publishing today, marketing strategies and the marketability of products are paramount" (Rivett, 2002:98). Paradigma de este exceso mercantilista es el oportunismo de los grandes almacenes que con motivo de las "grandes ocasiones", esto es, comienzo de curso, Navidad o Reyes, editan todo tipo de subproductos supuestamente literarios exentos de todo rigor en la selección y presentación de materiales .

En las últimas décadas del siglo XX hemos asistido a una revolución tecnológica e informática que ha convertido el lenguaje de la imagen en la marca de identidad de la cultura contemporánea: desde el cine a la televisión, pasando por el vídeo, el ordenador, los juegos electrónicos, la televisión digital, la publicidad o en los últimos años los móviles o Internet, los medios audiovisuales se hallan omnipresentes en nuestras vidas, invadiendo espacios tanto públicos como privados.

Mas la imagen no es una novedad en nuestra cultura, siempre ha existido como vehículo para la expresión de sentimientos y la comunicación de ideas: podríamos remontarnos a las pinturas rupestres de la época primitiva. La imagen tiene la particularidad de ser un símbolo que se traduce con facilidad, dada su proximidad visual al objeto que representa, lejos de la abstracción del signo verbal. Produce un placer inmediato, que no siempre se consigue a través de la palabra. Es la principal razón por la que la imagen ha desplazado a la palabra como medio de expresión e información: “Lo que sucede es que lo escrito – y, precisamente, sobre todo la literatura – sufre desde hace años la competencia desleal y despiadada de esos modernos medios que tienen en la imagen el principal poder de fascinación” (Cerrillo, 1995:10)¹⁶. La lectura ya no es imprescindible como vía de acceso a la información, por eso disminuye en nuestra sociedad respecto a otros medios de comunicación audiovisual menos exigentes.

En principio debemos reconocer al lenguaje icónico su carácter de lenguaje autónomo, capaz de transmitir significados de la misma manera que lo hace la palabra escrita. Es cierto que es más directo, que apela sin rodeos a los sentidos¹⁷, pero muy difícilmente podrá sumar a ese aporte el desarrollo de las destrezas creativas e imaginativas, que sí que nos posibilita la lectura, ante el carácter doblemente abstracto de los signos alfabéticos y el esfuerzo descodificador que requieren: “La ventaja de la lectura sobre la contemplación de imágenes se funda en que la imagen nos puede satisfacer por su pura impresión sensible, mientras la lectura exige pensar y, por tanto, conduce mejor a entender” (Morón, 1996:17).

Cervera (1993:70-71) llama la atención sobre esta situación en el caso concreto del medio televisivo. En principio, la televisión le ofrece al niño lo mismo que la literatura: le ofrece información, relatos de historias, representaciones de hechos. El

¹⁶ Incluso algunos lingüistas como McLuhan se atreven a hablar de la muerte de la sociedad que se basó en la imprenta, de la llamada “Galaxia Gutenberg” (cfr. López Tames, 1990b:282; Martos, 2005:198).

¹⁷ “McLuhan usó una expresión muy plástica: dijo que estos nuevos medios no eran más que *extensiones de nuestros sentidos*, la radio de la voz, la TV de nuestros ojos, o el ordenador de nuestra mente” (García Rivera, 1999:75).

niño recibe con entusiasmo las imágenes que desfilan ante sus ojos, a menudo independientemente de la expresión oral que las acompaña. El problema de la televisión es que no educa en los mecanismos de la lectura, al no obligar al niño a descifrar los signos empleados, puesto que las imágenes son muy explícitas. Tampoco educa en la necesidad de seguimiento de la imagen: mientras en el libro debemos descifrar de manera ordenada el lenguaje, desde las letras a las oraciones, pasando por las palabras y sólo en última instancia accedemos al conjunto del texto, la televisión no ofrece posibilidad de elección o esfuerzo descodificador, al darnos la imagen seleccionada en la pantalla sin más, garantizando, eso sí, la impresión inmediata, aunque accedamos a un programa cuando ya ha comenzado.

Sin embargo, consideramos como especialmente problemático el hecho de que los medios de comunicación guíen a los individuos hacia la pasividad y la pérdida de interioridad y subjetividad en el proceso de recepción. Bernardinis (1985:95) achaca ese efecto de pasividad que tanto se ha reprochado a los textos audiovisuales a que no permiten retornar a las páginas leídas, avanzar hasta las siguientes o analizarlas de manera reposada, como sí podemos hacer en nuestra relación con los textos escritos, mucho más libres. Además, la cultura audiovisual crea generalizaciones, al intentar alcanzar a todo el conjunto de la sociedad, ofreciendo formas culturales poco elaboradas. Evita la originalidad e insiste en lo aceptado y lo estereotipado, creando de esta manera un público pasivo al que impone las emociones¹⁸.

También Tucker (1984:228), Dorfman (1999:66,67), Sánchez Corral (1999:113), Lluch (2003:210-211) o Yubero et al. (2003:222-223) critican a los medios audiovisuales la imposición de una forma automatizada de ver el mundo e incluso la propia vida¹⁹, al construir estereotipos de enunciación y de recepción de los que tenemos excelentes ejemplos en las creaciones para el cine o la televisión de la factoría Disney. Ofrecen textos de estructura cerrada, en los que los significados vienen prefijados de antemano porque han sido milimétricamente diseñados por otros, por eso

¹⁸ Un ejemplo muy clarificador lo encontramos en el empleo de la risa “enlatada” en algunos programas humorísticos, con el objetivo de provocar de manera artificial una reacción que posiblemente no surgiría de manera espontánea.

¹⁹ Los medios de comunicación se emplean incluso como instrumentos para preservar el orden político, económico y social predominante, al imponer un modelo similar para todo el mundo, que responde a la visión del capitalismo occidental, con innegables connotaciones imperialistas a nivel cultural, que tienden a eliminar las peculiaridades de las culturas nacionales y locales: “One strand of the cultural homogenization argument stresses the global reach of capitalist consumerism, for which global television is the vehicle par excellence ... This perspective highlights a loss of cultural diversity and the growth of sameness attaching a negative evaluation to the process” (Barker, 1999:37).

no requieren de una recepción concentrada. Se determina cuidadosamente el segmento de público y mercado que conviene para cada ocasión, así como las reacciones que debe producir en esos destinatarios, que se dejarán absorber pasiva y sumisamente por los mensajes que les son ofrecidos. Las siguientes palabras de Eco son muy acertadas en este sentido:

Como dicen los publicitarios, eligen un *target* (y una «diana» no coopera demasiado: sólo espera ser alcanzada). Se las apañarán para que cada término, cada modo de hablar, cada referencia enciclopédica sean los que previsiblemente puede comprender su lector. Apuntarán a estimular un efecto preciso; para estar seguros de desencadenar una reacción de horror dirán de entrada «y entonces ocurrió algo horrible» (Eco, 1987:82).

De este modo, la cultura audiovisual conforma un receptor que nada tiene que ver con el lector modelo de la literatura infantil, pues se trata de un lector al que se moldea de antemano, con el uso de unas prácticas comunicativas cuya única finalidad es la imposición, siendo eliminado cualquier atisbo de actividad crítica, reflexiva e intelectual²⁰. La figura de Mike Teavee, uno de los personajes que acompañan al protagonista en su visita a la fábrica en *Charlie and the Chocolate Factory*, sirve a Dahl para ofrecer una ácida crítica del influjo tan nocivo que el abuso de horas de televisión puede acarrear a los pequeños. El siguiente fragmento de la canción que, tras su desastrosa incursión al interior de la pantalla catódica, le dedican los inquietantes ‘Oompa-Loompas’ resulta demoledor:

[...] IT ROTS THE SENSES IN THE HEAD!
IT KILLS IMAGINATION DEAD!
IT CLOGS AND CLUTTERS UP THE MIND!
IT MAKES A CHILD SO DULL AND BLIND
HE CAN NO LONGER UNDERSTAND
A FANTASY, A FAIRYLAND!
HIS BRAIN BECOMES AS SOFT AS CHEESE!

²⁰ Los videojuegos, el cine o la televisión ofrecen a los niños universos muy atractivos y estimulantes a simple vista: no hay más que sentarse a disfrutar de ellos, pues no requieren el más mínimo esfuerzo decodificador. Lejos quedan las profundas e intensas vivencias que encierran los libros: “La culminación del imaginario infantil de nuestra época son esas “Disneylandias” en que la técnica moderna del entretenimiento sustituye cualquier tipo de ensueño mental por un espectáculo físico, material y palpable. Y es que parece que, hoy día, no se puede concebir el cultivo de la imaginación sin objetos sofisticados y espectáculos costosísimos, aunque se trate de una imaginación de usar y tirar, una imaginación que se despierta solamente mientras asiste al simulacro que se desarrolla frente a los ojos del espectador” (Merino, 2004b:23).

HIS POWERS OF THINKING RUST AND FREEZE!

HE CANNOT THINK – HE ONLY SEES! [...] (*Charlie and the Chocolate Factory*, 9-11:p. 172).

Los medios audiovisuales incluso pueden llegar a perder su independencia al servicio de una finalidad comercial para sumergirnos en la vorágine de una sociedad injusta, individualista y despersonalizada, en la que prima la tiranía del consumo²¹. Se trata de conducir al individuo hacia la voraz posesión de productos que posiblemente no necesita, pero que le aportan placer. Hasta el punto de que, según Cerrillo et al. (2002:67), el consumo se ha convertido en una dimensión constitutiva de nuestra sociedad, es una forma de vida y de expresión social, que establece jerarquías y diferencias entre los ciudadanos. Se empuja al individuo a la insolidaridad, la competitividad para con sus iguales, el aislamiento:

El progreso técnico desnudo se torna ídolo devorador de sus mismos devotos, después de haberlos atraído hacia sí en una loca carrera competitiva y de ambiciones inevitables que llevan consigo inevitables egoísmos y permiten volver a asomarse en la historia a esos superhombres o superpueblos que pagan al fin con su ruina la ruina general (Petrini, 1981:196).

Esta situación de incomunicación puede incluso alcanzar las relaciones familiares. Sentados frente al televisor, el diálogo desaparece; esa falta de diálogo mina el afecto hacia los nuestros; al final, cuando la televisión está apagada todo es soledad, somos incapaces de recuperar el verdadero clima familiar. La televisión se convierte a veces en una especie de niñera que sustituye a los padres en su labor educativa, ya que éstos, normalmente por cuestiones de trabajo, carecen de tiempo que dedicar a sus hijos. No pueden conversar con ellos, o contarles cuentos. Rico (1995:45) nos recuerda que, mientras el cuento narrado une, porque durante la lectura se habla, se comenta, se explica, se pregunta, se interrumpe, se vuelve atrás, la pequeña pantalla crea desafecto, pues todo esto es muy difícil de conseguir ante el televisor.

En el fondo, la cultura audiovisual y la de la palabra responden al mismo medio para la transmisión de contenidos, la narrativa, pero los canales empleados son muy

²¹ García-Giralda (2004:59) encuentra en la figura del robot el emblema de la sociedad moderna, pues ejemplifica la ausencia de sentimientos, la indiferencia, el desvanecimiento de todo recuerdo, una sociedad uniformada a ultranza, a la vez que utilitarista, en la que reina el interés financiero.

distintos²², como también lo serán las condiciones pragmáticas y de recepción del mensaje. García Rivera (1999:73) destaca la ausencia del “pilotaje” de un narrador en el discurso audiovisual: mientras en la narración oral o escrita el narrador centraliza y ordena la información, en la narración audiovisual las escenas se despliegan de una forma un tanto desconcertante, pues no existe el narrador como punto de anclaje, situación que hace que el espectador responda con una mirada un tanto errática.

Los textos cerrados que ofrecen los medios audiovisuales dan resueltos los significados que en los textos literarios debe construir el receptor, por eso no contribuyen al desarrollo de la inteligencia. En este sentido, Yubero (1995:73) y Yubero et al. (2003:222-223) se refieren al contraste entre las imágenes acabadas que el cine o la televisión ofrecen al niño, que éste acepta de manera literal y utiliza como modelo para su propia representación de la historia, y el carácter inacabado de la literatura, que permite al niño una experiencia imaginativa más personal, en la que crea su propia ficción: si las imágenes suprimen el ejercicio de la imaginación infantil, el texto impreso la estimula. Esta libertad, autonomía a la hora de interpretar mensajes fomenta la valoración crítica e individual de la información, que intentan anular los medios audiovisuales con la imposición de un punto de vista determinado.

The television is “real”. It is immediate, it has dimension. It tells you what to think and blasts it in. It *must* be right. It *seems* so right. It rushes you on so quickly to its own conclusions your mind hasn’t time to protest, “What nonsense!” (Bradbury, 2004:92).

Pero no todo lo que aportan los medios de comunicación de masas tiene que ser negativo por naturaleza, también ofrecen posibilidades interesantes. En primer lugar, democratizan a los espectadores en sus oportunidades para el ocio o la información: antes solamente estaban al alcance de los que habían tenido la oportunidad de asistir a la escuela y aprender a leer. También pueden funcionar como un buen aliado de la literatura. Lo vemos, por ejemplo, cuando una obra se adapta a la televisión: puede funcionar como reclamo para la posterior lectura de la obra, siempre que el producto televisivo se plantee como un camino hacia el libro, nunca como una meta²³. Las nuevas tecnologías pueden, incluso, ponerse al servicio de los libros en lo relativo a cuestiones

²² La palabra oral y el libro serían los respectivos canales de la literatura oral y escrita, mientras la pantalla lo es de la narración audiovisual.

²³ “Television has, in some areas, encouraged reading, as well as creating long-running fictional characters ... and revitalizing classics ...” (Watkins y Sutherland, 1995:319).

de edición, difusión y reducción de costes, además de desarrollar nuevas formas de literatura, caso de la literatura multimedia. Juegan, por otra parte, un papel decisivo en la formación de los gustos narrativos que los lectores esperarán en sus libros, deseos de fórmulas más innovadoras frente a la voz moralizante del narrador tradicional: “Far from being turned into mindless sponges, the video generation is far more sophisticated in the demands it makes of its story tellers ... The post-Spielberg generation demands a style of narrative which allows for interactive reading – Not the patronising narrator who sets the moral agenda [but] multiple narrators, mixed genre, fragmented narrative, shifts in person, episodic and cinematic plot sequencing – bold experiments ... to address the sophistication and needs of young readers” (Caswell, 1992:7-8). De hecho, buena parte de los mejores álbumes ilustrados contemporáneos experimentan con técnicas narrativas desarrolladas en los medios audiovisuales para conseguir la comunión de los recursos verbales y visuales.

López Tames (1990b:306) cuestiona la validez de hablar de aspectos positivos y negativos de los medios audiovisuales si antes no tenemos en cuenta la personalidad del espectador. Los medios pueden ofrecerte una información sin darte la más mínima oportunidad para participar en su proceso de selección, pueden imponerte unas ideas preestablecidas, pueden inmovilizarte contra la protesta, pero el espíritu crítico de cada espectador puede llevarle a sublevarse ante ello. Rodríguez Almodóvar (1995:48) manifiesta una postura similar. Ante el acoso de los signos visuales y sus negativas consecuencias, el hombre puede salir reforzado, dotado de una inteligencia crítica superior si cuenta con la formación y la ayuda necesaria para la interpretación de este tipo de códigos.

No dudamos de la validez de estos argumentos, pero resulta complicado pensar que las mentes inmaduras e inexpertas de niños y adolescentes, precisamente los más desvalidos ante el influjo de la cultura audiovisual, puedan salir indemnes cuando han estado expuestos a ella desde los primeros estadios de su vida. En este sentido, las críticas apuntan sobre todo hacia la televisión. Rico (1995:44) considera que lo más preocupante en lo relativo a la imagen televisiva es su falta de calidad y belleza, que casi nunca se aproxima al arte. Pese a ello, su fuerza es tremenda, pues es la imagen la que da realidad a la realidad misma, fabricando un mundo artificial distinto al que vivimos, haciendo que los espectadores, especialmente niños y adolescentes, vivan más intensamente la realidad televisiva que la realidad objetiva, trivializando esta última y no llegando nunca a comprometerse con ella.

De esta situación se deduce que el problema no está en los medios audiovisuales, que pueden aportar valores muy positivos a nuestra civilización, sino en la mala utilización que hacemos de ellos²⁴ y la escasa calidad de los productos que ofertan. Sea como fuere consideramos que el mundo audiovisual se ha convertido en un elemento negativo para el desarrollo de la personalidad infantil, tanto desde un punto de vista ético, como estético, afectivo o intelectual. La literatura, que precisamente puede aportar al niño el efecto contrario, se ha visto desplazada por el impacto más inmediato que consiguen y el menor esfuerzo de decodificación que requieren los medios audiovisuales²⁵.

El autor de libros infantiles debe valorar cuidadosamente esta situación. Por un lado, debe intentar adaptar sus libros a las nuevas formas de pensar y vivir que trae consigo la difusión masiva de imágenes a través de los medios audiovisuales, así como a los nuevos códigos de percepción que establecen; de hecho gran parte de la narrativa infantil contemporánea se asienta en las convenciones de los textos televisivos: la desaparición de la introducción tradicional para encontrar al personaje sumido de lleno en la trama o la supresión de las frases que introducían el estilo directo (*'he said'*) y preparaban al lector para escuchar la voz del personaje de la historia. Pero por otro lado, también debe cuidar que la influencia de los textos audiovisuales no le lleven a falsear los principios de calidad lingüística y literaria que definen los clásicos infantiles.

Frente a la orientación monopolizadora y la pasividad receptora que impone el mundo audiovisual, abogamos, con autores como Cerrillo (1995:12; 2007:53), Rico (1995:45), Sánchez Corral (1999:114), de Amo (2003:46) o Bloom (2005a:52,53) entre otros, por las posibilidades de la lectura literaria, que crea un receptor crítico, comprometido, activo e imaginativo, que, al construir los significados del texto, construye su propia personalidad:

Hoy más que nunca, sumidos como estamos – y como están, con mayor peligro que nadie, los niños – en la precariedad de una cultura intensa y extensamente uniforme y automatizada, sumidos incluso en la precariedad unilateral de unos hábitos y unas sensaciones que se

²⁴ Tampoco el mundo de las nuevas tecnologías está exento de sospecha. Constituye una fuente de información inagotable, pero el nulo control sobre los materiales que pueblan la red lo convierten en especialmente peligroso para los niños.

²⁵ Algunos autores no comparten la idea de que sea el excesivo número de horas que los niños de hoy en día pasan frente al televisor, el ordenador y los videojuegos el principal responsable de la pérdida del hábito lector. Para Yubero (1995:72) la lectura de obras literarias como pasatiempo ha sido poco importante para los niños, incluso antes de que surgiera la televisión. Por eso debe descartarse la idea de que, en lugar de ver la televisión, los niños de antes solían dedicar su tiempo a leer.

prescriben con el imperativo del marketing, hoy más que nunca, insistimos, se hace necesaria la percepción insólita de lo real, la transmutación del objeto cotidiano en objeto estético. La práctica significativa literaria justifica la necesidad de su presencia, precisamente desde este punto de vista, porque se comporta como uno de los reductos del hombre y del niño donde se opera esa deseable transmutación (Sánchez Corral, 1995:186).

2.2.2. La ilustración y el diseño de libros infantiles

2.2.2.1. Funciones de la ilustración en la literatura infantil

They recognize images long before they can read, and even if not every page is illustrated, those that are guide their imagination (Lurie, 2003:170).

Es evidente que existen importantes diferencias entre la palabra y la imagen. Mientras en el lenguaje verbal hay doble articulación, un desarrollo lineal y una relación de arbitrariedad entre el significante y el significado, en el lenguaje icónico la imagen se presenta como un todo, una especie de mosaico que tiene siempre una relación natural de analogía con aquello que representa. Si descomponemos los elementos de la lengua en sus unidades mínimas no se parecen en nada al objeto que significan: todo lo contrario ocurre con la imagen (cfr. López Tames, 1990b:292; Wensell, 2006:25).

Las palabras y las imágenes también difieren sustancialmente en cuanto a su eficacia para transmitir al lector una información: la versión lingüística siempre es menos directa, requiere de un mayor esfuerzo intelectual por parte del lector con respecto a la versión icónica; mientras que la imagen alcanza la mente del lector de forma directa²⁶, sin condicionantes, apelando a la sensibilidad, una cierta madurez en el lector aparece como requisito previo para la adecuada interpretación del texto.

Pero no menos evidente es que ambas pueden interactuar en los cuentos para hacerlos más interesantes y ricos en matices: “If the union is successful, the work will be reinterpreted, given not only new life but also a new and different meaning. It may even be, essentially, reborn, rising like a new-fledged phoenix from the ashes of an earlier incarnation” (Lurie, 2003:160). Tradicionalmente, la ilustración ha corrido

²⁶ “... pictures communicate more naturally and more directly than words ...” (Nodelman, 2003:70).

paralela al texto, subordinada a éste, reproduciendo en imágenes lo que éste contaba²⁷. Si la ilustración es siempre redundante en relación con el texto, se exime al lector de toda representación simbólica, pues se estaría eliminando toda actividad imaginativa, limitándose la riqueza del texto. Una ilustración también carece de valor si la consideramos de forma aislada: interesa el conjunto, la suma de los significados de las ilustraciones que encontramos en el desarrollo de la historia: “... in other words, a book illustration amounts to far more when it is viewed in the context of the complete story and the other pictures in the book than when it is viewed as a single picture ...” (Cianciolo, 2001:624). Según Sotomayor (2001:63) y Wensell (2006:21) es este el sentido en que la ilustración se convierte en un elemento imprescindible para el aprendizaje literario, especialmente entre los primeros lectores, al ofrecerles otra forma de narrar la historia más accesible: mientras el adulto lee el cuento en voz alta, el pequeño recrea la historia mirando las ilustraciones. Además, en las últimas décadas los libros han integrado la imagen como un elemento constructivo de la historia, de manera que texto e ilustración también pueden complementarse mutuamente en el desarrollo de la narración: “The pictures and words in picture books are woven together to create a single text composed of two distinct media, rather than a text in one media (words) illustrated with designs in another (pictures)” (O’Sullivan, 2006/07:25).

Crecen de esta manera las potencialidades significativas de la imagen, en aras de dos objetivos fundamentales: por un lado, hacer la lectura más fácil, pero también pueden emplearse para dar paso a una mayor complejidad narrativa. Así, la imagen se convierte en un aliciente que incita a la lectura (una tarea considerada normalmente ingrata por el niño) y en una excelente ayuda para la comprensión del texto, haciendo éste más fácil y placentero²⁸, especialmente entre aquellos lectores que todavía tienen

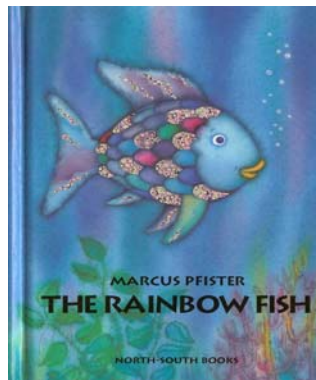
²⁷ El *Orbis sensualium pictus* del pedagogo checo Comenius (1658) se considera el primer libro ilustrado hecho especialmente para niños. A pesar de su carácter eminentemente didáctico, las imágenes debieron hacer más agradable para el niño el aprendizaje de la lectura y escritura.

²⁸ En términos generales, las ilustraciones contribuyen a hacer el libro más atractivo a los ojos del niño. Con frecuencia éstos, sobre todo en los primeros estadios del desarrollo, escogen sus libros preferidos en base al atractivo de las ilustraciones de su portada o de la cantidad y la belleza de las imágenes que aparecen en sus páginas interiores, sin atender demasiado al texto. En realidad, experimentan las mismas sensaciones que Alicia cuando en el primer capítulo de sus aventuras en el país de las Maravillas lanza una mirada furtiva al libro que está leyendo su hermana: “Alice was beginning to get very tired of sitting by her sister on the bank, and of having nothing to do: once or twice she had peeped into the book her sister was reading, but it had no pictures or conversations in it, ‘and what is the use of a book’, thought Alice, ‘without pictures or conversations?’” (Carroll, 1986:9).

dificultades para identificar las grafías y acceder al significado de las palabras²⁹: se sugiere, de este modo, la importancia que puede alcanzar el empleo de la imagen en el caso de la literatura infantil, donde los receptores cumplen inexorablemente este supuesto, especialmente en las primeras etapas lectoras. En esos primeros contactos del niño con los libros, las imágenes constituyen también una excelente iniciación para la asimilación del esquema narrativo: enlazar las acciones que aparecen en diferentes ilustraciones aportará una experiencia que más adelante aplicarán para comprender la secuencia de acciones que les presenten sus textos.

Son muchas las formas en que la imagen puede facilitar el acceso del niño a la historia. Ya desde la cubierta o la portada interior las ilustraciones funcionan muy bien a la hora de incentivar el interés por la lectura del libro, especialmente cuando avanzan una imagen atractiva del personaje (figura 1) o apuntan contenidos de la historia, pero sin decirlo todo, manteniendo abierta la problemática narrativa: de lo contrario, la palabra perdería todo su valor.

FIGURA 1. *The Rainbow Fish* (7-9)



Una vez metidos de lleno en el libro, lo más habitual es el empleo de imágenes en correspondencia con los contenidos del texto, repitiendo su mensaje, en un tipo de relación palabra/ilustración que Nikolajeva y Scott (2000:225) denominan “simétrica” (*‘symmetrical’*). Se trata de que el niño vaya comparando los dos planos, aprovechando esa doble posibilidad de codificación para solventar las dificultades que se le presentan. “Está demostrado que incluir figuras mejora la capacidad infantil de recordar y comprender una historia; el niño va a asimilar mejor el contenido de una historia cuando

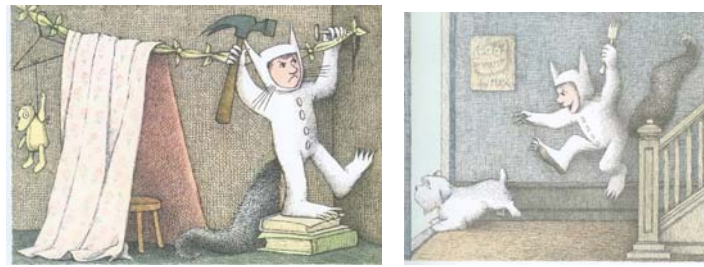
²⁹ “El ilustrador que se dirige a los niños deberá, pues, buscar imágenes que acompañen los primeros pasos hacia la obra impresa, de modo que, sin que el niño se dé cuenta, la ilustración venga a meterse en esa receptividad que es característica de esta primera fase del conocimiento del niño” (Petrini, 1981:181).

este contenido se presenta tanto textual como figurativamente” (Yubero, 1995:68). Además las imágenes añaden vivacidad a la ficción, pues permiten a los niños obtener una imagen física de los personajes o el espacio en que se mueven, función que adquiere especial relevancia cuando hablamos de relatos y personajes fantásticos, con los que el niño no está familiarizado.

Pero el valor de las ilustraciones no sólo se mide en función de su reiteración del contenido verbal: “By its very nature and purpose an illustration must go well beyond the literal level of translation” (Cianciolo, 2001:625). De hecho, en muchas ocasiones, se desplazan hacia la imagen distintos elementos narrativos, permitiendo salvaguardar su presencia en la narración sin sobrecargar el texto. Ocurre habitualmente en la descripción de los personajes, del escenario³⁰ o incluso de algunas de las acciones³¹. No encontramos su descripción en el texto, que además supondría demorar el desarrollo argumental en contra del principio de brevedad: pero la imagen compensa ese ahorro verbal y nos permite visualizar una información absolutamente esencial para la comprensión de la obra. En *The Wild Washerwomen* las ilustraciones enriquecen enormemente el texto, al detallar acciones que solamente se citan en éste de forma muy escueta (*‘The people who tried to stop them didn’t have a chance’*). Solamente a través de las imágenes comprobamos lo que les ocurrió realmente a aquellos que intentaron detener a las lavanderas en su huida. Algo parecido ocurre en el cuento *Where the Wild Things Are* (*‘The night Max [...] made mischief of one kind and another’*): sin el apoyo específico de las ilustraciones el texto resulta demasiado ambiguo, y el lector tendría dudas sobre la verdadera naturaleza de las travesuras del personaje (figura 2). A su vez, esta relevancia de la ilustración permite, según Colomer (2002:28), que el escaso texto se dedique a explotar intensivamente los recursos verbales de que dispone, tales como la repetición matizada de palabras o frases, la precisión de los adjetivos, la sugerencia fónica, etcétera.

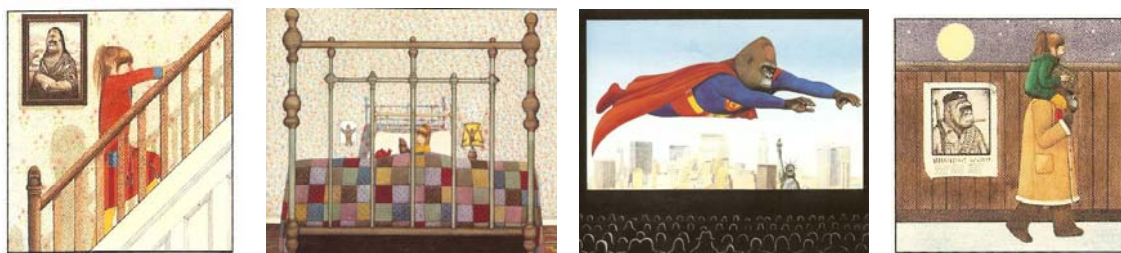
³⁰ Sin el mapa del bosque de los cien acres en *Winnie-the-Pooh* resultaría muy difícil comprender los movimientos de los personajes en los diferentes episodios: más allá de su función ornamental, sirve al lector como guía para la narración.

³¹ “It is generally the case that the illustrations of a picture book will be narrative in quality rather than static. Instead of still lifes or landscapes, the illustrations will carry the action of the story in some manner” (Winters y Schmidt, 2001:26).

FIGURA 2. *Where the Wild Things Are* (3-6)

Algunos autores llegan incluso más lejos y nos hablan de ciertos matices que no es fácil conseguir mediante la palabra: a veces resulta complicado expresar de forma literal la textura, el color o la composición de un determinado personaje o lugar, por lo que el autor se ve obligado al empleo de metáforas o símiles, lenguaje posiblemente demasiado abstracto para el lector en formación (cfr. Fremantle, 1993a:11; Yubero, 1995:69). Es en esas situaciones en las que la imagen ocupa ese espacio narrativo que, de otro modo, quedaría vacío para el niño.

En otros casos, sin embargo, la imagen se emplea con una finalidad completamente distinta, esto es, la de complicar la historia (cfr. Colomer, 1997:206; Lartitegui, 2004:33). Permite, por ejemplo, vulnerar la linealidad del discurso al plantear saltos cronológicos en el interior de la historia; también puede alimentar la ambigüedad entre realidad y fantasía; en *Where the Wild Things Are* son las imágenes las que permiten identificar la aventura de Max como un viaje que sólo ocurre en su imaginación: a través de ellas observamos cómo el empapelado de la pared se difumina para convertirse en el lugar donde habitan los monstruos, lo que corrobora que en ningún momento el personaje ha abandonado su habitación; o emplearse (Gamble y Yates, 2002:121; Díaz Armas, 2003:62; Lluch, 2003:79; Stanton, 2007:8) para la inclusión de referencias literarias o culturales: en *Cat Is Sleepy* de Kitamura, la niña representada junto al gatito al final de la historia lee un libro en el que aparece ilustrado el pez protagonista de *Goldfish Hide-and-Seek*, creación del mismo autor. A su vez, La Gioconda, King Kong, Superman o Che Guevara son sólo algunos de los referentes artísticos que adquieren aspecto de orangután en *Gorilla* (figura 3). En todos los casos, la escasa experiencia cognitiva, lingüística, literaria o cultural de los lectores infantiles hace muy difícil que puedan captar este tipo de matices, pero mucho más complicado resultaría si les fuese presentado a través del lenguaje, en vez de mediante las ilustraciones.

FIGURA 3. Gorilla (7-9)

No obstante, coincidimos con Yubero (1995:69-70) al considerar que también existen argumentos en contra del empleo de la ilustración en la obra literaria. En no pocas ocasiones las ilustraciones pueden interferir en la lectura infantil, especialmente entre los más inexpertos, que necesitan de un tiempo para reconocer una palabra, pues antes deben mirarla, discriminar y recordar el orden de las letras que la componen. Todo el tiempo que el niño dedique a observar la imagen correspondiente será tiempo que ha perdido para su aprendizaje lector; además, el niño terminará adivinando la palabra simplemente porque tiene al lado la imagen de referencia, sin prestar atención al hecho de descifrar la palabra en sí: acudir a la imagen requiere un menor esfuerzo, resulta mucho más asequible.

En otras situaciones podemos encontrar ilustraciones que entran en conflicto con la información que contiene el texto³², y hacen que la lectura se ralentice, provocando numerosos errores en la decodificación de las palabras, pues la ayuda de la imagen resulta en este caso insatisfactoria. Otras veces las ilustraciones se hacen demasiado ambiciosas y lo dicen todo, no dejan sitio a la imaginación del niño: la lectura del texto se ve desplazada por la lectura de las imágenes.

Toda esta problemática demuestra que las ilustraciones, en cierta medida, coartan la libertad creativa del autor, al imponer al lector una particular interpretación de la historia, aquella del ilustrador. Se debe recordar que son las ilustraciones las que, en primera instancia, construyen en la mente del niño el mundo y los personajes del cuento. Por ello Bettelheim rechaza el empleo de imágenes y aboga porque deben ser los lectores los que creen sus propias imágenes en la lectura:

³² “Between text and picture ..., we may experience a sort of semic slippage, where word and image seem to send conflicting, perhaps contradictory messages about the ‘who’ or the ‘what’ of the story” (Moebius, 1990:135). Precisamente con el mismo término “contradictorio” (‘*contradictory*’) catalogan Nikolajeva y Scott (2000:226) la interacción palabra/imagen que se establece en este tipo de creaciones.

Las ilustraciones distraen más que ayudan. Los estudios de libros ilustrados demuestran que los dibujos apartan del proceso de aprendizaje más de lo que contribuyen a él, porque estas imágenes dirigen la imaginación del niño por derroteros distintos de cómo él experimentaría la historia. Este tipo de cuentos pierde gran parte del contenido del significado personal que el niño extraería al aplicar únicamente sus asociaciones visuales a la historia, en lugar de las del dibujante (Bettelheim, 1984:85).

Sin compartir abiertamente esta postura, sí consideramos que resultaría peligroso que los ilustradores trabajasen con absoluta libertad, tomando el texto como simple pretexto para dar rienda suelta a su personal creación visual, sin siquiera plantearse una adaptación al espíritu del libro o las expectativas de su público. Si las imágenes se emplean para ilustrar un texto, la libertad creativa del ilustrador queda condicionada por la creación anterior, la del escritor, lo cual no significa que pierda su valor como creación artística:

Quede claro que todo libro ilustrado es la obra conjunta de dos autores: el autor literario, que se expresa mediante la palabra escrita y el autor de imágenes, que, aun basándose en el texto para crearlas, es libre de interpretar sus sugerencias, de ampliarlas, de enriquecerlas, de poner en relieve ciertos aspectos de su interés y de ofrecer, en fin, una aportación artística personal (Wensell, 2000:152).

Evaluar el valor artístico de las ilustraciones de un texto resulta, pues, una tarea bastante compleja. En primer lugar, de nada servirá juzgar las imágenes individualmente, como si se tratase de cuadros expuestos en una galería; tampoco debemos dejarnos llevar simplemente por el prestigio o el carácter vanguardista del ilustrador. En muchas ocasiones encontramos libros en cuyas páginas aparecen bellísimas ilustraciones, pero que se podrían extraer de ese libro para colocarlas en otro sin problema, pues solamente buscan la belleza de las imágenes por sí mismas, y no en función del texto al que acompañan. Por eso es fundamental que el ilustrador consiga que las ilustraciones cumplan una función específica dentro del libro, que haga ganar a éste riqueza significativa respecto a la versión escrita. Solamente de esta manera se consiguen ilustraciones de calidad³³ y el ilustrador se convierte, en palabras de García

³³ De igual manera que en el caso de los libros para niños de más edad, los premios también suponen una guía excelente para los adultos a la hora de escoger buenos libros ilustrados para sus pequeños. Entre los de mayor prestigio en el ámbito anglosajón encontramos *The Carnegie Medal* y *The Caldecott Medal*, que se conceden al mejor álbum ilustrado que se publica anualmente en Gran Bretaña y Estados Unidos respectivamente.

Padrino (2004a:19), en el mediador privilegiado entre el creador literario y su receptor natural.

Finalmente, el ilustrador, como el autor, también deberá adaptarse a la capacidad de comprensión y los intereses de sus destinatarios. En este sentido será relevante estudiar cómo incide en la construcción de imágenes el estadio evolutivo en que se halla el niño al que supuestamente va destinado el libro en cuestión. Esto no significa que lo que el niño demanda en las ilustraciones sea sencillez o simpleza. Algunas ilustraciones intentan reproducir el dibujo infantil, bajo la creencia de que resultarán más fáciles de procesar y comprender. Muy al contrario, provocarán aburrimiento y rechazo, que incluso puede hacerse extensivo al conjunto de la obra. Se trata, pues, de un grave error, como corroboran las siguientes palabras de Soriano:

... la ingenuidad del dibujo infantil, aun cuando nos parezca “genial”, deriva de su inexperiencia, de una falta de destreza de la cual el niño, por otra parte, es muy consciente ... El niño, en su fuero interno, admira al adulto y, cuando su desarrollo es armonioso, desea asemejarse a él lo antes posible. Es inevitable, pues, que las tentativas de ciertos artistas por imitar las simplificaciones de su inexperiencia le resulten irónicas y que exprese su desaprobación ... (Soriano, 1995:395).

2.2.2.2. La importancia del diseño en la literatura infantil

Cover, endpapers, title-page design, all were carefully chosen elements of a whole, an experience wrapped, not without conscious intention, as a gift (Moebius, 1990:133).

El éxito del álbum ilustrado puso de manifiesto la importancia del diseño en los libros destinados a los niños. De hecho, son este tipo de obras las que mejor reflejan la trascendencia de esta variable extraliteraria en la literatura infantil, si bien plantea un interesante valor significativo en todo el conjunto de la producción literaria infantil:

El universo formal de los libros infantiles es de una riqueza extraordinaria: libros pequeños o muy pequeños, medianos o grandes o superlibros; a una sola tinta, bicolors o a todo color; cuadrados, apaisados, de formatos verticales o muy verticales, troquelados e incluso redondos; con encuadernación cartóné, tapa dura flexible, contracolada, rústica, de tela o semitela, en plástico; con cartón, cartulina o papel de interior blanco, ahuesado o de color, de muchísimo, de

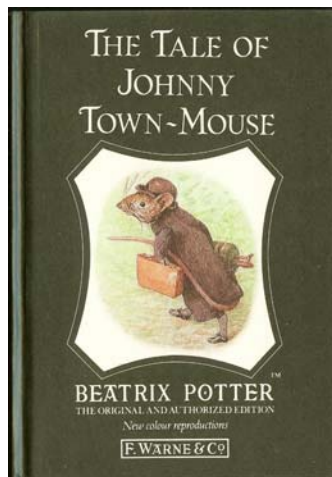
mediano o de poco gramaje; con páginas plastificadas o con acetatos, o con “pop-ups”, diaramas o desplegables, etc. (Blanch, 2000:94).

Toda esta gama de elementos extraliterarios que envuelven el texto literario condiciona en gran medida la experiencia global que el niño obtiene del libro que lee o simplemente hojear, la mayoría de las veces sin apercibirse de ello: “Book design contributes to a reader’s experience of a book, although most readers are not conscious of it” (Platzner, 2001:100). Describimos a continuación los aspectos que consideramos más interesantes.

El tamaño del libro. Posiblemente uno de los rasgos de identidad más específicos del libro infantil: libros habitualmente pequeños, que resultan fácilmente manejables por el niño, ideales para la lectura individual. Mientras, los libros más grandes aparecen como más adecuados para ser hojeados con los padres o compañeros, ofreciendo una experiencia menos íntima.

La cubierta. En ella solemos encontrar la primera ilustración, bien una escena central del libro o bien el personaje principal, de modo que sirven como una primera aproximación visual a la historia que aguarda en el interior. También ofrecen la primera información textual sobre el libro, normalmente el título, autor e ilustrador (figura 4)³⁴. “As with written narratives, the frame of the covers provides clues that enable the reader to gain some indication of the book’s content” (Gamble y Yates, 2002:134). Con no poca frecuencia, no sólo los niños, sino también los mayores, nos decidimos por uno u otro libro en virtud del atractivo de su cubierta y las expectativas que despierta ésta, “... the most influential feature of a book in the choosing process ...” en palabras de Reynolds (2005:96).

³⁴ El título, la colección, información biográfica sobre el autor e ilustrador, un comentario sobre los valores educativos, la edad recomendada o una pequeña sinopsis de la obra suelen ser los contenidos que se presentan en las solapas del libro y en la cubierta posterior. Estos elementos auxiliares, aparte de orientar al mediador adulto, aparecen como una especie de trampolín hacia la lectura para el niño, ofreciendo unas pautas que han sido diseñadas por el autor o, en la mayor parte de los casos, por el editor. “En definitiva, en una parte importante de la literatura infantil, los paratextos son los encargados de realizar la primera indicación del contrato de lectura ...” (Lluch, 1999:27). Tanto en este artículo como en publicaciones posteriores (2003:37; 2005:88), esta autora amplía la noción de paratexto más allá de los textos escritos a que se refiere Genette (1982:9), para incluir las manifestaciones icónicas y materiales a que se hace referencia en este capítulo de nuestra investigación.

FIGURA 4. The Tale of Johnny Town-mouse (7-9)

El lomo del libro. Adquiere un valor fundamental, pues suele ser habitualmente la primera imagen que el adulto obtiene del libro al acceder a las estanterías de la librería para realizar su compra. Contienen básicamente el título y autor de la obra, pero el empleo de un determinado color o diferentes anagramas sirven para encasillar la obra dentro de una colección o una edad adecuada de lectura³⁵.

El número de páginas por libro. Suele ser el mismo en todos los libros destinados a un estadio evolutivo particular, aumentando a medida que avanza la edad. El autor deberá plegarse en todo momento a esta restricción, que condiciona necesariamente el producto final.

La tipografía. El tamaño y grosor de las letras, el tipo de letra, el empleo de mayúsculas, la negrita o la cursiva juegan un importante papel para la visualización, la estética, la relevancia del contenido y la legibilidad (cfr. Calsamiglia y Tusón, 1999:87). Especialmente en el caso de la literatura infantil, la elección de un determinado tipo de letra ofrece una gran ayuda para la adecuada lectura del texto. Predomina la letra grande y clara, especialmente en los libros destinados a primeros lectores del estadio preoperacional, con el fin de que las palabras puedan ser leídas con facilidad (figura 5). La legibilidad, sin embargo, interesa menos en las edades precedentes, cuando es el adulto el que lee para el niño, prefiriéndose entonces la comunión estética con las ilustraciones.

³⁵ Como recoge Lluch (2003:39; 2005:91), las colecciones actuales de libros infantiles uniformizan los indicadores de la edad del lector del libro con una leyenda del tipo “a partir de x años”, limitándola sólo por debajo, y dejándola abierta por arriba. Quedan atrás fórmulas que marcaban el límite de edad en ambos sentidos, del estilo “de x a x años”.

FIGURA 5. *Guess How Much I Love You* (3-6)

Little Nutbrown Hare,
who was going to bed, held
on tight to Big Nutbrown Hare's
very long ears.

La relación que se establece entre texto e ilustración. La distribución en la página de estas variables aporta igualmente interesantes matices significativos, guiando el movimiento del ojo a través de la página: el orden convencional de lectura nos dice que se debe ir desde arriba hacia abajo, pero al niño no le importa violarlo si encuentra las ilustraciones en la parte inferior de la página. También el formato del libro condiciona en cierto modo la ruta que sigue el niño en su lectura: de arriba hacia abajo en los formatos verticales, de izquierda a derecha en el formato apaisado. Es fundamental, en cualquier caso, mantener la oración completa en la página, sin cortarla para dejar la parte restante en la página siguiente: podría acarrear consecuencias nefastas para el sentido de unidad oracional que está desarrollando el lector en ciernes. Incluso encontramos libros en los que se alterna la imagen en una página con el texto en otra: se enfatiza de este modo el empleo de dos medios paralelos para desarrollar la narración: la imagen y la palabra (figura 6).

FIGURA 6. *The Tale of Johnny Town-mouse* (7-9)

AT last the cart stopped at a house, where the hamper was taken out, carried in, and set down. The cook gave the carrier sixpence; the back door banged, and the cart rumbled away. But there was no quiet; there seemed to be hundreds of carts passing. Dogs barked; boys whistled in the street; the cook laughed, the parlour maid ran up and down-stairs; and a canary sang like a steam engine.



En definitiva, el diseño aparece como una faceta tremendamente importante en la literatura infantil, sobre todo en el sentido de primera impresión, de llamada de atención, de puerta de acceso al libro, en un momento, recordemos, en que el lector cuenta con un escaso bagaje cultural y cognitivo. Por todo ello, es importante lograr un equilibrio entre texto y diseño, el segundo debe ser fiel a la esencia del primero, en el que radica la validez artística de la literatura: “... the front and back covers, dust jacket, endpapers ... all work together with the text and accompanying illustrations to produce a unified effect” (Sipe y McGuire, 2006:291).

En este contexto, resulta de especial interés la relevancia que ha cobrado en los últimos años la teoría de la multimodalidad (Kress y van Leeuwen, 2001, 2005; Renkema, 2004; Baldry y Thibault, 2006; Moya y Pinar, 2008). La era digital pone al alcance del individuo los medios técnicos que le permiten combinar diferentes modos de expresión (palabras, imágenes, música ...) para la codificación de un único mensaje. Partiendo de esta realidad, esta teoría toma como premisa fundamental que la base del mensaje no reside exclusivamente en el texto, sino en la suma de éste con los otros modos de expresión que lo acompañan: en el caso de la literatura infantil nos interesan sobre todo los elementos icónicos. Kress y van Leeuwen contemplan cuatro modos diferentes de expresión (discurso, diseño, producción y distribución), que relacionan con los “estratos” del modelo sistémico-funcional de Halliday, si bien no se organizan de forma jerárquica. Nos alejamos, pues, de la idea tradicional de que los diferentes modos de expresión en los textos multimodales están estrictamente limitados y enmarcados como tareas independientes: “Instead we move towards a view of multimodality in which common semiotic principles operate in and across different modes, and in which it is therefore quite possible for music to encode action, or images to encode emotion” (Kress y van Leeuwen, 2001:2).

2.3. EL INFANTE Y LA LITERATURA INFANTIL

2.3.1. El aprendizaje de la lectura en el niño

Leer es quizá la capacidad intelectual más superior y maravillosa del hombre, porque es crear, es rescatar lo más profundo de nuestro pensamiento y de nuestra sensibilidad ... es recorrer de puntillas y paso a paso lo más recóndito de nuestro ser que siempre es desconocido, misterioso, enigmático, para nosotros mismos (Sánchez, 1989. Cit. Puente, 1991:19).

Siendo coherentes con nuestro enfoque al estudiar la evolución psicológica del niño y el lenguaje, debemos abordar el fenómeno de la lectura desde una perspectiva psicolingüística. De este modo, y siguiendo a Puente (1991, 2001), podemos decir que el niño sabe leer en el momento que es capaz de entender el significado no sólo de las palabras de forma aislada, sino también de sus relaciones en el texto. No se trata exclusivamente de una actividad de descifrado de signos que se lleva a cabo de manera mecánica (cfr. Smith, 1988:2; Cerrillo et al. 2006/07:87), sino que debe tener una relación funcional con la lengua y el pensamiento: la eficacia lectora es correlativa a la competencia lingüística y el desarrollo cognitivo. En la actualidad la lectura se concibe como un proceso en el cual los sujetos han de desarrollar una serie de estrategias que les permitirán abordar el texto, al nivel que sea, para llegar a la comprensión e interpretación de su significado, lo que, como se ha indicado, constituye el fin último de la lectura (cfr. Hearn, 1993:46; Goodman, 1995:12; Colomer y Camps, 1996:24-25; Checa et al., 2000:442; Prado, 2004:53; Mendoza, 2005:45).

Precisamente Checa et al. (2000:441-465), siguiendo a Cuetos (1996), realizan una exhaustiva descripción de los componentes que entran en juego en el proceso de la lectura: procesos perceptivos, procesamiento léxico, procesamiento sintáctico y procesamiento semántico.

En relación a los procesos perceptivos, nos interesa subrayar que la primera operación que realiza el lector consistirá en extraer los signos gráficos escritos para su posterior identificación. Pero, como señalan Puente (1991:16-17; 2001:188) y Cerrillo et al. (2002:19), la lectura no debe consistir exclusivamente en encontrar la equivalencia entre grafías y fonemas, en reconocer sílabas y palabras, sin llegar a comprender su

significado³⁶. A éste accedemos a través del procesamiento léxico, al comparar la forma ortográfica y fonológica de la palabra con las representaciones mentales almacenadas en la memoria y comprobar con cuál de ellas está relacionada.

No obstante, la comprensión de un texto como tal no sería posible si nos limitamos a buscar el significado de sus palabras de forma aislada, se hace necesario buscar la información que las palabras transmiten cuando están relacionadas entre sí, y para ello debemos acudir al procesamiento sintáctico:

Una vez reconocidas dichas palabras, el lector tiene que determinar cómo están relacionadas, a través de una serie de estrategias o reglas sintácticas que permiten segmentar cada oración en sus constituyentes, clasificarlos de acuerdo con su función sintáctica y, finalmente, construir una nueva estructura sintáctica que posibilite la *extracción del significado* (Checa et al., 2000:445).

Por último, debe tenerse en cuenta que pueden existir oraciones sintácticamente correctas, pero que carecen de significado. Por eso hay que recurrir al procesamiento semántico, que nos permite construir una representación semántica de la oración. Cuando se trata de un texto, el resultado del proceso de extraer información de cada oración se va acumulando para dar lugar a una representación conjunta de todo el texto, que supone la suma de la información aportada por cada uno de sus componentes.

Las siguientes palabras de Puente ilustran a la perfección cómo se conjugan estos diferentes componentes a que nos hemos referido para que se produzca el milagro de la lectura:

Que el lector incipiente descubra cómo se juntan los rasgos para formar una letra, cómo un grafema se articula con otro para formar una sílaba, cómo grupos de sílabas forman palabras y que las palabras significan objetos y conceptos, etc. es un proceso fascinante que todos los seres humanos debiéramos experimentar (Puente, 1996:23).

Pero más allá de la decodificación y la comprensión del significado que toda lectura exige al niño, la literatura también le va a demandar algo más, la interpretación del sentido del texto. La interpretación conlleva una valoración personal por parte del lector para captar la intención del autor o del texto y ponerla en relación con sus propias vivencias, es un acto mucho más subjetivo y complejo en el que también entrarán en

³⁶ Los psicólogos consideran dos subprocesos en la lectura: el acceso al léxico, que se funda en factores perceptuales, y la comprensión, relacionada con factores cognitivos (cfr. Puente, 1996:24).

juego las inferencias (cfr. Iser, 1987:250; Cairney, 1990:15; Calsamiglia y Tusón, 1999:85; Mendoza, 1999:15-16; 2003:29-30; de Amo, 2003:53,66; Gómez-Villalba, 2004:28; Sánchez Corral, 2005:112,122).

Dos factores esenciales vendrán a condicionar la descodificación, comprensión e interpretación del texto por parte del lector: sus conocimientos previos y los procesos cognitivos que desarrolla durante la lectura.

Los conocimientos del lector se refieren básicamente a los esquemas, que, según Rumelhart (1980:34), son conjuntos de estructuras de datos que representan el conocimiento genérico sobre diversos dominios de la realidad y están organizados y almacenados en la memoria a largo plazo. A medida que el lector capta las palabras y sus relaciones en el texto, se producen asociaciones significativas entre éstas y los conocimientos previos almacenados en su memoria, facilitando la comprensión del mensaje si son relevantes para el texto en cuestión³⁷, o bloqueando la misma en el caso contrario. Una estructura de conocimientos rica y variada favorece la comprensión, mientras que una estructura pobre y uniforme la perjudica. También adquirirán relevancia las expectativas y los propósitos del lector al enfrentarse al texto, y la medida en que éstos conectan con las intenciones del autor: “Un libro es un espejo donde se encuentran las miradas del autor que lo escribió y del lector que aporta su imaginación para recrear la historia” (Alonso, 2002:25).

Se demuestra de este modo la tesis de Bernardinis (1985:20), quien considera que nos formamos como lectores desde el comienzo de nuestra vida de relación con las cosas, con los demás y con nosotros mismos, y no solamente por nuestra relación con los signos gráficos.

Los procesos cognitivos desarrollados por el lector durante la lectura también condicionarán la comprensión. Siguiendo a autores como Smith (1990:1-2) o Puente (1991:18), destacamos los siguientes: la atención y el nivel de concentración que el lector brinde al material escrito, el reconocimiento y la discriminación perceptual de los signos y grafemas, la codificación del mensaje, la intervención de la memoria operativa y los recursos metacognitivos con que cuente el lector .

Resulta complicado establecer la edad concreta en la que el niño está preparado para aprender a leer con garantías de éxito. Si bien la lectura no es una destreza natural que se desarrolla de forma espontánea, sino que es artificial y necesita de una enseñanza

³⁷ “La lectura es, pues, un trabajo que aplica lo sabido y nos enseña lo ignorado” (Morón, 1996:18).

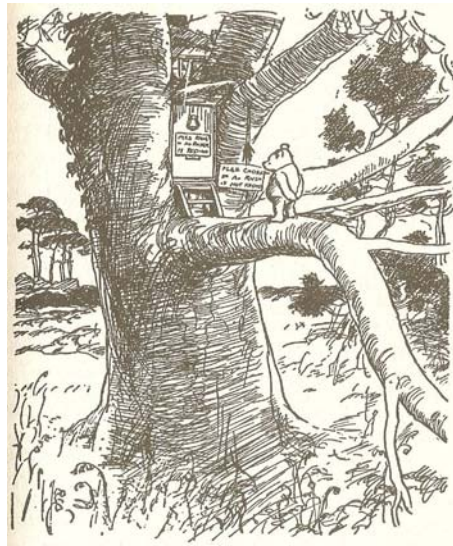
sistemática, no es menos cierto que esos conocimientos y habilidades a que venimos haciendo referencia facilitan su aprendizaje.

Checa et al. (2000:451-455) nos hablan de la conciencia metalingüística, la conciencia fonológica como componente básico de la anterior y el principio alfabético como requisitos que parecen tener una relación causal con el aprendizaje de la lectura.

La conciencia metalingüística hace referencia a la capacidad del individuo para reflexionar y manipular los aspectos estructurales del lenguaje. En la fase prelectora, el niño solamente será capaz de manejar conceptos tales como sonidos, letras, espacios o líneas, pero que le permiten familiarizarse con el lenguaje escrito y la lectura. A continuación, es esencial que pase a entender que el objetivo de la lectura es el significado. Para ello deberá reconocer las palabras y tratarlas como objetos mentales separados de sus referentes. Pero no menos importante es que aprenda a analizar la forma sintáctica y semántica de la oración, así como la importancia del contexto en que ésta aparece inmersa.

En términos generales, la conciencia fonológica consiste en la capacidad de manejar la estructura interna de la palabra y, en consecuencia, no tener dificultades para operar con sus segmentos. El niño debe ser capaz de descubrir que dos palabras presentan un mismo grupo de sonidos con el conocimiento de la rima y la aliteración, también debe saber cómo operar con los segmentos silábicos de una palabra, así como identificar los fonos y fonemas en que se secuencian las palabras.

Terminamos con el principio alfabético, que se refiere al descubrimiento y aprendizaje de la correspondencia grafema-fonema por parte del niño. Resulta fundamental para aprender a leer exitosamente que el niño descubra que el símbolo escrito está asociado a un sonido. Los dos carteles que aparecen junto a la entrada al hueco del árbol en el que vive el personaje de ‘Owl’ en *Winnie-the-Pooh* (figura 7), el primero bajo el llamador (‘PLES RING IF AN RNSER IS REQUIRD’) y el segundo bajo el timbre (‘PLEZ CNOKE IF AN RNSR IS NOT REQUID’), parecen un guiño a los muchachos que aún tienen dificultades para manejar este principio en particular y la comprensión lectora en general, recordándoles que requiere de una buena dosis de instrucción y esfuerzo.

FIGURA 7. Winnie-the-Pooh (9-11)

Pérez (1999:232-233) sitúa hacia los cinco o seis años el comienzo del desarrollo de la conciencia fonológica, que tan directa relación tendrá con la habilidad lectora y escritora, como ya se ha señalado anteriormente. A partir de este momento los niños empiezan a ser conscientes de las diferencias que conllevan los cambios en ciertos sonidos (por ejemplo, *cat/bat*), y a ser conscientes de la estructura fonológica de las palabras (qué sílabas y fonemas las componen), habilidades que resultarán esenciales para el aprendizaje de la lengua escrita. Al mismo tiempo y de manera recíproca, todas las actividades relacionadas con el aprendizaje de la lectura y la escritura estimulan y favorecen el desarrollo de la conciencia fonológica.

Teniendo en cuenta todas las variables relacionadas con la competencia lectora que se han comentado, y bajo el marco de nuestro estudio de la evolución cognitiva del niño y la adquisición del lenguaje presentado en el capítulo siguiente, situaremos sobre los seis o siete años el momento ideal para la adquisición de la lectura, apoyando nuestra afirmación en autores como Chall (1983), Barajas (2000), Oñate (2000) o Cerrillo y Yubero (2007).

2.3.2. La adquisición de la competencia literaria

El conocimiento riguroso de un texto es el que permite gozarlo como obra de arte. Pocas nociones hay tan vagas como la de gozo o placer estético. Aun quedándonos en una cierta

vaguedad por falta de tiempo, es claro que el placer más auténtico surge con el estallido del significado (Morón, 1996:18).

Una vez que el niño ha adquirido la técnica lectora, está preparado para acceder a un buen número de textos. Pero en la sociedad actual la lectura es una actividad muy poco valorada y se lee principalmente con una finalidad instrumental (cfr. Cerrillo y Senís, 2005:19-20), situación que limita el tipo de lecturas a las que el lector se acercará con éxito, puesto que leer es una actividad cognitiva y comprensiva de enorme complejidad y exigencia, en la que, como se indicara en el apartado anterior, intervienen diversos procesos. Sólo la lectura literaria y su función eminentemente estética garantiza el cultivo de la actividad lectora en toda su riqueza y el progreso en el nivel de eficiencia del lector ante cualquier texto.

Cuando el niño contribuye a la co-creación de la obra, cuando participa de ella al dar su respuesta personal en la lectura, aprende y progresa en su desarrollo global. Y a medida que el niño crezca y conozca más textos, irá madurando su sensibilidad y capacidad para apreciar el arte literario.

Sabemos que la competencia lectora solamente puede desarrollarse a partir de la actividad de la lectura, no existe otro modo de acceder a ella; o lo que es lo mismo, a leer solamente se aprende leyendo, es decir, mediante la práctica con diversos textos que potencien las habilidades y capacidades del niño y permitan aplicar los conocimientos y esquemas que ya manejan³⁸. Del mismo modo, también la experiencia lectora será la única forma de acceder a la competencia literaria. Se establece una relación de interdependencia entre la competencia lectora y la competencia literaria:

Por una parte la competencia lectora es un componente de la competencia literaria, pero, a su vez, ésta se desarrolla en gran medida en función de las habilidades lecto-receptoras del individuo y de sus aplicaciones en múltiples casos de recepción. La competencia lectora es la llave que abre el acceso a la interacción entre el texto y el lector, pero también al goce estético (Mendoza, 1999:17).

Según Cerrillo (2005:149) el discurso literario exige una competencia específica para su descodificación, ya que usa un lenguaje especial, con capacidad connotativa y

³⁸ Autores como Meek (1998), Colomer (1988, 1999) y Mendoza (1998, 2004, 2005) afirman que son los textos los que enseñan a leer, pues cada lectura y cada nuevo texto contribuye a ampliar los referentes de la competencia literaria y las experiencias de recepción de sus destinatarios.

autonomía semántica. La competencia literaria se refiere a la capacidad para leer un texto literario, esto es, engloba el conjunto de saberes, habilidades y estrategias que permiten identificar las cualidades estéticas de un texto literario y la recepción constructiva de éste. Compartimos con Mendoza (1999, 2001, 2004, 2005) su asunción de que solamente aquellos lectores que estén preparados para gozar los textos e interpretarlos de forma autónoma habrán completado la formación de su competencia literaria. Un lector competente será el que coincide (o el que más se aproxima) al lector implícito previsto por el autor como destinatario ideal de sus textos (cfr. Cantero y Mendoza, 2003:57), aquel capacitado para responder a las exigencias emanadas del interior del texto e interpretarlos legítimamente (cfr. Sánchez Corral, 2005:112).

Otro de los factores que resulta decisivo para la formación de la competencia literaria es el intertexto lector³⁹, pues participa directamente en la construcción de ésta. Se trata de un concepto relacionado con las actividades de recepción y el fenómeno de la intertextualidad, fenómeno en el que Eco sabiamente sumerge al lector de *El nombre de la rosa*, verdadero laberinto de conexiones y enlaces causales entre distintas obras literarias, y en cuyas “Apostillas” (1997:745) escribe: “... los libros siempre hablan de otros libros y cada historia cuenta una historia que ya se ha contado”. La intertextualidad resulta tremendamente estimulante para el lector infantil, pues le ayuda a establecer relaciones entre obras, temáticas, personajes, pero dadas sus escasas competencias, el autor habrá de subrayarla de alguna manera, empleando algún tipo de marcas que faciliten el reconocimiento, como el caso paradigmático de la ilustración (cfr. Moebius, 1990:138; Díaz Armas, 2003:62,85; Lluch, 2003:79). Es el caso de los leñadores en el cuento *The Wild Washerwomen*, arquetipo que aparece en muchas de las narraciones tradicionales que los niños ya conocen, como es el caso de *Caperucita Roja*.

Cuando tal reconocimiento se produce, se activa y se refuerza el intertexto lector, que en esencia indica que la interpretación de una obra viene condicionada por otras lecturas que ya se han hecho con anterioridad. Reclama, entonces, el papel decisivo que los conocimientos del lector (no sólo literarios, sino también lingüísticos o culturales) juegan en las actividades de valoración subjetiva que supone la interpretación de un texto literario. Y precisamente aquí radica su importancia en el desarrollo de la competencia literaria, al actuar como mediador entre ésta y las estrategias de lectura y resultando decisivo a la hora de contextualizar los

³⁹ El concepto de intertexto lector fue acuñado por Rifaterre (1991): “El intertexto es la percepción, por el lector, de relaciones entre una obra y otras que la han precedido o seguido” (Mendoza, 2001:28).

reconocimientos, las evocaciones, las referencias y las asociaciones que un texto concreto es capaz de suscitar en el lector.

Pero especialmente interesante consideramos el papel que la literatura infantil, eje de nuestra investigación, puede desempeñar en la formación de la competencia literaria, pues resulta fundamental en la mediación de los primeros encuentros del lector con el sistema semiótico de la literatura:

Se trata de obras (obviamente, nos referimos a las que tienen verdaderas cualidades literarias) que, por sus propiedades discursivas y semiótico-literarias hacen posible un significativo y eficaz acceso temprano al sistema cultural de la literatura, familiarizando a sus destinatarios, los niños, con diversos convencionalismos discursivos y culturales (Mendoza, 2005:36).

2.3.3. El acceso a la literatura infantil

I was raised in a richly motivating reading environment where books were important and valued, the environment that produces the lifelong reader (Phinn, 2002:viii).

Más allá del aprendizaje de la lectura o la adquisición de la competencia literaria, en este momento de nuestro estudio nos interesa cómo accede el niño a la literatura, y debemos ser conscientes de que sus primeros contactos con la literatura infantil ya se han producido antes de su adquisición de la lectura.

Desde el mismo momento en que nace el pequeño, existe un tipo de literatura de tradición oral que entrará a formar parte de su vida. Antes incluso de iniciarse la escuela o la capacidad para la lectura y escritura, el niño participa de la recepción de cuentos maravillosos, cuentos de nunca acabar, cuentos de pega, leyendas, canciones escenificadas, juegos mímicos, oraciones, trabalenguas, suertes, burlas, adivinanzas ... Por tanto, entre las vías con las que cuenta el niño para acceder a la literatura debemos señalar la importancia de la literatura de base oral, que está a su alcance mucho antes de que pueda dominar la técnica de la lectura: “Las múltiples manifestaciones líricas y narrativas recibidas por el niño con la palabra hablada, constituyen un maravilloso caudal para la iniciación del desarrollo de la sensibilidad infantil” (García Padrino, 1992:22).

Por ello cuando contamos un cuento al niño debemos tener muy en cuenta la relación de afectividad que se establece entre la persona que narra y la que escucha,

sobre todo en los primeros años, pues es preciso complacer, distraer, captar su atención⁴⁰. Sólo en la medida que el niño perciba que vivimos y sentimos el relato con él, gozará verdaderamente de nuestra narración:

Aquellos deliciosos recuerdos han perdurado a través de mi vida como las emociones más felices de mi infancia. Ni las lecturas, ni los viajes, ni el cinema han creado en mi espíritu tanta capacidad de emoción para sentir plenamente la poesía y el arte como aquellas sencillas y maravillosas narraciones escuchadas de labios de la misteriosa viejecita que, sin saber más que leer y escribir apenas, había heredado de sus antepasados un rico caudal de cultura popular y estaba dotada del don prodigioso de transmitirla a sus semejantes (Manrique, 2004:12).

Son momentos decisivos en su evolución psicológica y esta literatura supone un importante apoyo para que vaya abriéndose al mundo exterior, se sumerja en los orígenes culturales de su comunidad y progrese en el conocimiento de su lengua, siempre desde una perspectiva lúdica que compense las dificultades que conlleva el proceso de adquisición de la lectura.

Más adelante, el paso de la literatura oral a la literatura escrita ofrecerá al niño nuevas motivaciones, si se le ofrecen textos asequibles a sus posibilidades psicológicas y lingüísticas, que den paso a una actividad placentera que le abra la puerta a nuevas y enriquecedoras experiencias y ponga los cimientos de unos hábitos lectores consistentes. Estamos de acuerdo con García Padrino (1992:22-23) en el hecho de que obligar al niño a leer textos alejados de sus intereses reales o sus posibilidades lingüísticas producirá el efecto contrario, el rechazo y la desmotivación, en detrimento lógicamente del futuro hábito lector.

Nos encontramos, pues, ante dos actividades, lectura y literatura, que se dan la mano e interactúan en el caso concreto de la literatura infantil: la lectura es condición necesaria para acceder a la obra literaria; a su vez, los textos literarios aparecen como el más estimulante de los medios para desarrollar la capacidad lectora y la formación lingüística del niño, no en vano son la muestra más significativa del uso creativo de la lengua: Calsamiglia y Tusón (1999:94) los consideran los textos en los que se puede encontrar un repertorio más extenso y rico para caracterizar la realidad representada y, como consecuencia, para la ampliación de la competencia lingüística de los lectores.

⁴⁰ “La experiencia enseña que los niños dividen generalmente a los adultos en dos categorías: los que saben y los que no saben contar cuentos” (Petrini, 1981:83).

Además, el discurso literario se convierte también en un instrumento privilegiado que ayuda al niño a construir su personalidad, a la definición de su yo, sobre todo en aquellos aspectos que no se pueden desarrollar con el lenguaje no literario, básicamente los aspectos cognitivos e imaginativos:

No cabe la menor duda de que el *proceso activo y creador de la lectura*, a causa de la potencialidad y de la apertura de los significados, le confiere al texto una marcada funcionalidad *constructivista*, aunque únicamente fuera porque el lector ha de concluir o cerrar la indeterminación de un amplio abanico de posibilidades de lecturas (Sánchez Corral, 1999:110).

Esto resulta fácilmente demostrable al constatar las carencias que, tanto a nivel estético como cognitivo, sufren aquellos niños a los que no se les brinda la posibilidad de entrar en contacto con los textos literarios. Por tanto consideramos fundamental la aportación de la literatura infantil a la infancia y la adolescencia, tanto por ofrecer un primer contacto con la creación literaria, como por su contribución al desarrollo personal, creativo y crítico de los lectores.

En un principio, el niño lee por el refuerzo externo que supone observar a los que le rodean, especialmente padres y maestros, de ahí la importancia que Cerrillo et al. (2002:56,58) conceden a la teoría de Vygotski, dada la trascendencia que atribuye al contexto sociocultural y la mediación adulta en la relación del niño con los objetos. Más adelante, el refuerzo se hará interno, al provenir del propio acto de leer y la satisfacción que le produce la lectura, y poco a poco se irá construyendo el hábito lector. Cabe deducir que, mientras el aprendizaje lector es una competencia básicamente técnica, el hábito lector nos remite a un comportamiento, una actitud:

El hábito lector va más allá del propio aprendizaje lector, supone el paso de una lectura fundamentalmente pasiva y decodificadora, a una lectura activa y viva, que permite profundizar en el contenido de la letra impresa, intercambiar experiencias e inquietudes, dando la posibilidad de comprender y analizar el texto desde nuestra particular visión (Yubero, 1996:60).

Y nada mejor para la creación de ese hábito lector que poner al alcance del niño la literatura, sin duda la forma más placentera para llevar a cabo la lectura. El niño se interesa por la lectura de manera natural: las imágenes, las historias, los juegos que parecen contener los libros reclaman su atención, surgiendo el deseo de conocer qué es

lo que en ellos hay escrito⁴¹. Resulta, pues, preocupante que una actividad que en un principio genera placer acabe convirtiéndose en tediosa e indeseable para el niño. El problema surge cuando se obliga al niño a leer en la escuela, se conseguirá el efecto contrario, su rechazo a la lectura al haberse obviado su faceta lúdica. Sería de desear que los niños se acercasen a la lectura por el simple placer de divertirse leyendo, y no como respuesta ineludible a una obligación impuesta desde la escuela.

Autores como Petit (1999:7-8), Cerrillo (2001:92; 2005:149; 2007:52) o de Amo (2003:65) critican la excesiva escolarización que sufre la literatura infantil, al ser empleada exclusivamente como pretexto para la actividad escolar obligatoria, obviando su decisivo componente de voluntariedad. Esta situación repercute de manera pésima en la formación de hábitos lectores, pues está comprobado que si un niño no se “engancha” a la lectura con sus primeros libros, tiene muchas posibilidades de no volver a acercarse a ella de manera voluntaria durante mucho tiempo. Además, resulta realmente complicado pensar que el niño se aficionará a aquellas actividades que le son impuestas desde la obligatoriedad⁴². Por el contrario, aquellos niños que descubren la lectura placentera, libre, sin obligaciones, incluso desearán trasladarla al aula para seguir disfrutando de ella: “As a teacher, I relish discovering a book that students are eager to finish and reread. When students hustle into the classroom and want to share and discuss parts of a book they have read, that’s truly magic” (Walters, 2003:6).

Como el hábito lector se adquiere durante la infancia, el entorno en que crece el niño jugará un papel determinante en su formación lectora. Del mismo modo que la imitación resulta decisiva para la adquisición de la función representativa y el lenguaje, los niños también suelen mirarse en el espejo de sus progenitores e imitan sus conductas y aficiones: si ven leer a sus mayores, ellos también lo harán o, al menos, se interesarán por el fenómeno de la lectura; en el caso de que la lectura no esté presente en el ámbito familiar, resultará mucho más complicado contagiar al niño el gusto por ella:

⁴¹ Nobile (1992:27) describe el libro a los ojos del niño como un maravilloso objeto de naturaleza especial, al que se acerca con una mezcla de curiosidad y temor reverencial, y que concibe como dotado de oscuros y casi mágicos poderes.

⁴² Muy ilustrativas al respecto de esta situación resultan las siguientes palabras de Rodari: “El encuentro decisivo entre los chicos y los libros se produce en los pupitres del colegio. Si se produce en una situación creativa, donde cuenta la vida y no el ejercicio, podrá surgir ese gusto por la lectura con el cual no se nace, porque no es un instinto. Si se produce en una situación burocrática, si al libro se lo maltrata como instrumento de ejercitaciones (copias, resúmenes, análisis gramatical, etc.), sofocado por el mecanismo tradicional: «examen-juicio», podrá nacer la *técnica* de la lectura, pero no el *gusto*. Los chicos sabrán leer, pero leerán sólo si se los obliga” (Rodari, 2000:140).

Y si con frecuencia la familia comparte ratos de lectura, si los padres se interesan por los libros que leen los hijos y dialogan con ellos sobre sus lecturas, el niño inmediatamente asimilará los libros, por un lado a un bien importante dentro de su familia, y, por otro, a un vehículo a través del cual se le presta atención y se valora su opinión; en definitiva, se le dedica tiempo (Chapa, 2000:104).

Sería por tanto un error dejar la responsabilidad de la enseñanza de la lectura exclusivamente en manos de la escuela. El hogar es el ambiente más apropiado para que se produzca el encuentro del niño con la lectura: el afecto de los padres que le envuelven entre sus brazos mientras narran apasionadamente un cuento, esa lectura justo antes del sueño que convierte la hora de irse a la cama en el momento más esperado del día, el observar un poco más adelante la afición de los padres por la lectura y el goce que parece desprenderse de ella, la conversación en torno a un libro preferido se convierten en experiencias inolvidables que dejarán una profunda huella en el niño y favorecerán la creación del hábito lector. Las siguientes palabras de Osoro llaman la atención respecto al papel protagonista de la familia dentro de la educación lectora:

A las familias tendremos que pedirles que creen en el hogar un clima de entusiasmo y valorización del acto lector. Que aderecen los guisos lectores que regalan a sus hijos con una cucharada de ternura, 100 gramos de afecto, una pizca (¡abundante, eh!) de imaginación, un manojo de fantasía y que lo espolvoreen todo con toneladas y toneladas de magia, de pasión y de frenesí (Osoro, 2000:148).

Cerrillo (1990:13-14) señala las importantes diferencias en la aproximación a la lectura que se pueden observar entre los niños que aprenden a leer en la escuela y los que aprenden antes, en casa: mientras los primeros aprenden las habilidades para descifrar y reconocer palabras en textos que carecen de significado para ellos, los segundos aprenden a conquistar textos llenos de significación; mientras los primeros se sienten obligados a practicar la lectura de textos impuestos como ejercicio escolar, los segundos leen de manera lúdica textos que les fascinan; mientras en el primer caso, la inteligencia del pequeño se verá degradada, en el segundo se potencia el desarrollo creativo, el espíritu crítico y la sensibilidad estética del niño.

Con esta dicotomía Cerrillo llama la atención sobre el cambio drástico al que debe enfrentarse el niño al llegar a la escuela y percibir la discontinuidad entre los valores culturales que ésta le propone y los que ya forman parte de su patrimonio:

parece como si lo que el niño ha aprendido antes de su etapa escolar: nanas, cuentos orales, adivinanzas, juegos mímicos, quedara desterrado cuando llega a la escuela. En la mayor parte de los casos, esta situación lleva a una formación de hábitos lectores pésima y al posterior abandono de la afición por la lectura, con las correspondientes consecuencias negativas en el desarrollo intelectual y lingüístico del niño.

También Cervera (1990:119-120) va a distinguir dos modos de aproximación del niño a la literatura infantil: la aproximación intelectual y la aproximación lúdica. Los ejercicios tradicionales que se realizan en la escuela en torno al libro, ya sea desde su faceta textual o literaria, entrarían dentro de la aproximación intelectual. En muchos casos el texto se pone al servicio exclusivo de la lengua o la transmisión de conocimientos, en un afán puramente didáctico, con la consiguiente anulación de su valor literario. Del mismo modo, no podemos pensar que el niño esté preparado en estas edades para recibir clases de preceptiva literaria.

Se impone, por tanto, la aproximación lúdica, más motivadora, que eso sí, más adelante deberá dar paso a la intelectual. No en vano, el juego es el estado natural del niño. En efecto, Aranda (1999:191) define el juego como una actividad contrapuesta al trabajo, libre y espontánea, que produce placer, y cuya finalidad se sitúa en el propio juego. Es la razón por la que muchos padres y maestros han considerado el juego como una pérdida de tiempo, sin valorar su función determinante en el desarrollo del niño.

De cara a su aprovechamiento para el acceso a los libros nos interesa especialmente la postura de Piaget (1981:178-181), para quien el juego no es sino una asimilación de la realidad a la actividad propia, que llena ésta de sentido al transformar lo real en función de las múltiples necesidades del yo. Cuando el niño juega está liberándose de sus tensiones, inventando, desarrollando su inteligencia, sus percepciones, su relación con el entorno ... Por eso el juego facilita de forma decisiva el aprendizaje, y resulta de gran provecho transformar en juego la iniciación a la lectura, proporcionando al niño un material que pueda asimilar jugando con él. No en vano, los primeros contactos del niño con la literatura llegan a través de la lírica popular infantil y su íntima relación con el juego:

Los valores lúdicos entrañados por las composiciones líricas de base folclórica, de ese riquísimo folclore infantil, adentran a los alumnos de los primeros niveles educativos por caminos de auténtica calidad literaria. A través de sus canciones y sus juegos, el niño accede al disfrute de la más simple y más directa poesía (García Padrino, 1992:22-23).

Sánchez Corral, (1995:103; 1999:93-94) nos remite a la estrecha relación de la literatura infantil con el juego simbólico⁴³, partiendo de la base de que toda ficción literaria es un juego, del mismo modo que todo juego es una actividad imaginaria que pertenece a la ficción: en ambas situaciones el niño experimenta el placer de convertirse en un personaje de fantasía, reinventando la realidad con el pleno convencimiento de que es alguien distinto de sí mismo mientras dura la experiencia. Como Alicia, pasa al otro lado del espejo para evadirse hacia un universo sorprendente, nuevo y, ante todo fantástico⁴⁴.

La fantasía se convierte en una actividad imprescindible para el desarrollo de la mente infantil, su creatividad e imaginación, aunque tradicionalmente escritores, maestros y adultos en general hayan dudado de su utilidad: “To be able to imagine, to conceive of alternative ways of life, to entertain new ideas, to create strange new worlds, to dream dreams – these are all skills vital to human survival” (Huck et al., 1997:341). Se debe a la psicología cognitiva este cambio de perspectiva, que valora la imaginación de manera más amplia y positiva.

La literatura también debe ofrecer al niño la posibilidad de experimentar con las formas del lenguaje, no sólo con sus contenidos, como sucede en el juego, cuando el niño usa la palabra sin tener en cuenta los significados referenciales, sin otra finalidad que el disfrute y la creación del clima apropiado para el buen desarrollo del juego. Según Cerrillo (1997), esta situación ya la encuentra el niño cuando se aproxima a la palabra “jugada” de la lírica infantil. En ella se ofrece al niño un lenguaje diferente al que escucha habitualmente, que provoca extrañeza, pero que se convertirá en la señal para saltar de su mundo real al mundo de la lectura o el juego.

Los niños encuentran un placer especial en los juegos que pueden llevar a cabo con las palabras: pueden inventar palabras nuevas, invertirlas, jugar con sus sonidos, crear onomatopeyas, combinar las unidades del lenguaje hasta llegar al absurdo:

⁴³ En el juego simbólico el niño es capaz de imaginar situaciones ficticias a partir de realidades que ya ha vivido, otorgando a los objetos y personajes evocados (él mismo incluido) roles que no les pertenecen en su vida cotidiana. Piaget (1981:180) considera que a través de esta actividad imaginaria el niño enriquece su experiencia vital, al dar rienda suelta a su individualidad y poder ver realizados todos sus deseos, esos que en la racionalidad de la vida cotidiana le están vedados. Encontramos una ejemplificación de esta idea en la descripción que Rodari (2000:102) realiza del juego con muñecas: la niña recapitula en el juego todos sus conocimientos de la vida doméstica, pero al mismo tiempo las muñecas le sirven para dramatizar sus propias relaciones, sus propios conflictos: lo vemos cuando les grita con las mismas palabras con que su madre le ha gritado a ella o cuando las mima para paliar su necesidad de afecto.

⁴⁴ “In another moment Alice was through the glass, and had jumped lightly down into the Looking-glass room ... Then she began looking about, and noticed that what could be seen from the old room was quite common and uninteresting, but that all the rest was as different as possible” (Carroll, 1986:128-129).

Entonces, por medio de la fantasía aplicada a la lengua, el niño descubre el placer del lenguaje, de las fantasías verbales, de la distorsión de las palabras, del desplazamiento festivo de los significados, el juego con las grafías: aquellos recursos que están en la base de la experimentación poética (Janer, 1996:99).

En definitiva, el juego es el medio que permite al niño integrar el material que recoge de la experiencia en el material imaginario, fantástico que le ofrece el texto literario. He aquí la gran importancia que debemos conceder a la animación a la lectura. La animación a la lectura intenta desarrollar, mediante diversas estrategias, el carácter lúdico y divertido del libro y su lectura, para conseguir establecer un binomio juguete-libro, que haga más atractivo el libro a partir del influjo que el juego posee sobre el niño⁴⁵ (cfr. Yubero, 1996:61). Nos encontramos así ante un amplio repertorio de estrategias y actividades que intentan fomentar la aparición y consolidación del hábito lector en el niño, y que se plantean básicamente desde tres ámbitos: la familia, la escuela y la biblioteca.

Ya nos hemos referido a la importancia del ambiente familiar en la creación del hábito lector, y también hemos criticado las tremendas posibilidades que la escuela desaprovecha para hacer de la lectura un hecho placentero debido a un excesivo afán didactista. Por tanto, restaría ofrecer al niño la biblioteca no como un almacén⁴⁶ de libros, al que le obligamos a acudir cada cierto tiempo, sino como un lugar enigmático, motivador, que conecte con sus intereses y le permita vivir aventuras imprevisibles: “La biblioteca se convierte así en una ciudad de infinitas calles en la que todo paseo es posible; en un supermercado donde uno busca y halla lo que desea y necesita; en un incitante sueño a la vez alcanzable y repetible” (Cervera, 1986:207). Solamente si se conjugan los esfuerzos desde estos tres ámbitos (la familia, la escuela y la biblioteca) en un objetivo común se podrá aspirar a lograr que los niños lean habitualmente y, más importante, disfruten de la lectura, sin importarles la dosis de esfuerzo intelectual que deban emplear en ello.

⁴⁵ La animación a la lectura no es un mero juego que favorece el acercamiento puntual al libro. Se trata de todo un proceso que envuelve el acto de la lectura, envoltorio que debemos roer, hasta que roe que te roe alcancemos el tesoro que de verdad esconde en su interior: el placer de leer, de interiorizar lo leído (cfr. Cerrillo et al., 2000:4).

⁴⁶ Coincidimos con Arellano (1996:85) al considerar insuficiente la definición almacenista de biblioteca que refleja el diccionario de la RAE («lugar donde se tiene un considerable número de libros ordenados para la lectura»). Ya en la Atenas del s. IV a. C. existía este concepto, pues la palabra biblioteca se empleaba para referirse al jarrón que contenía los rollos, semejante a los modernos cilindros que se usan en la actualidad para conservar dibujos (cfr. Bernardinis, 1985:91).

3. LA SELECCIÓN DE LECTURAS POR EDADES

3.1. LA INFANCIA, LA PUBERTAD Y LA PREADOLESCENCIA: CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS Y HABILIDADES LINGÜÍSTICAS

Psychologists like Piaget have persuaded us that young children think in ways not quantitatively but qualitatively different from adults ... (Tucker, 1976:179).

Sabido es que la psicología evolutiva es una disciplina científica que tiene como objeto de estudio los cambios de comportamiento que en relación con la edad se dan en las personas a lo largo de su vida. Al referirnos a la “edad”, no lo hacemos a una edad concreta, sino que nos referimos a las etapas generales en que se divide la vida del hombre, que van a resultar determinantes en nuestro estudio de las narraciones infantiles.

Una de las principales contribuciones al estudio de las etapas del desarrollo infantil nos llega de la mano del psicólogo francés Piaget, quien considera que la psicología infantil debe articularse en torno a tres cuestiones fundamentales (1981:36):

- la naturaleza de la inteligencia o del conocimiento;
- el papel de la experiencia en la formación de las nociones;
- el mecanismo de las transmisiones sociales o lingüísticas del adulto al niño.

De esta manera, aun poniendo un mayor énfasis en la importancia de los procesos naturales, internos en el desarrollo de la inteligencia, también la experiencia que el niño va adquiriendo sobre el mundo, así como la educación familiar y escolar, jugarán un papel decisivo. Precisamente hacia el entorno sociocultural, hacia la ayuda de otras personas más capacitadas, apunta el psicólogo ruso Vygotski (1978:94), otra de las figuras más influyentes en el estudio del desarrollo intelectual del ser humano: el aprendizaje no puede ser una actividad solitaria, sino el fruto de un proceso de colaboración entre el niño y los adultos u otros niños, que ponen a su disposición las herramientas necesarias para que se produzca la maduración psicológica.

Para Piaget, el desarrollo psicológico es una sucesión de estadios, que vienen definidos por diferentes estructuras cognitivas, cada una de las cuales supone una manera específica de comprender y relacionarse con la realidad. No podemos negar la

existencia de algunos factores que conllevan diferencias en el desarrollo psicológico de los sujetos: la cultura, el momento histórico, los subgrupos sociales, los rasgos individuales. Por ello Piaget (1981:197) reconoce que no se trata de etapas rígidas caracterizadas por límites de edad constantes y por un contenido permanente del pensamiento. De hecho, él mismo introduce algunos cambios en las subdivisiones de los estadios¹, sus nombres o las edades que abarcan. “Esta informalidad puede reflejar la idea de Piaget de que las etapas deben concebirse como abstracciones que ayudan al análisis evolutivo antes que como inmutables concretos realmente grabados en la ontogénesis” (Flavell, 1979:105).

Junto al plano psicológico, el lenguaje también aparece como elemento determinante para la caracterización de estas etapas evolutivas: los niños disponen en cada uno de los estadios de un nivel de desarrollo lingüístico característico; en este sentido, nos interesa especialmente la medida en que las habilidades lingüísticas evolucionan en consonancia con las capacidades cognitivas, y cómo ambas variables se complementan mutuamente. Más adelante, estudiaremos si los textos dirigidos al público infantil tienen en cuenta las posibilidades lingüísticas y también cognitivas de los niños en cada uno de los estadios evolutivos.

3.1.1. Estadio de la inteligencia sensoriomotora (0-2 años)

Piaget es el responsable de la primera descripción sistemática del desarrollo de la inteligencia en los bebés, una inteligencia previa a la aparición del lenguaje, que se basa en la acción, instrumento con el que el organismo humano entra en contacto con los objetos de su entorno y llega a conocer éste. Si durante los primeros meses de vida toda la actividad del bebé gira en torno a su propio cuerpo, razón por la cual Piaget habló del egocentrismo del recién nacido, pronto despierta la necesidad de interrelacionarse con su entorno, al observar, al intentar tocar, manipular o llevarse a la boca los objetos que llaman su atención y comprobar cómo sus acciones acarrearán interesantes consecuencias, a modo de sonidos o movimiento.

¹ “... la palabra *período* es usada para designar las principales épocas del desarrollo y *etapa* para las subdivisiones más pequeñas de esas épocas; cuando resulta necesario, también se usan las palabras *subperíodo* y *subetapa*” (Flavell, 1979:104-105). Nosotros, siguiendo a Cerrillo (1996:52) y Cerrillo y Yubero (2007:288), vamos a hablar de estadios como único término, pues resultará más práctico para nuestra selección de lecturas infantiles por edades.

Es evidente que el bebé percibe la realidad de un modo eminentemente práctico, a través de su actividad, del movimiento, de ahí la etiqueta sensorio-motora que Piaget concede a la inteligencia de cero a dos años. En realidad, el niño realiza una labor de asimilación del mundo a su yo: no reconoce las cosas que le rodean como entidades independientes de su persona, sino como una consecuencia de sus propias acciones sobre ellas. Algo parecido ocurre con su concepción del espacio y el tiempo (cfr. Piaget e Inhelder, 1993:26): no existe un espacio único que englobe los objetos, sino un conjunto de espacios heterogéneos, centrados en su propio cuerpo (su espacio táctil o su espacio visual, por ejemplo); tampoco existe un orden temporal que organice los acontecimientos, sino ciertas impresiones temporales nada objetivas.

Cuando, a partir de los doce meses, los bebés comienzan a aprender sus primeras palabras, éstas aparecen perfectamente enmarcadas en un contexto del que dependen. No se trata de entidades verbales bajo las que subyace un significado, pues aún carecen de representaciones conceptuales de la realidad. Debido a ello, los niños solamente utilizan estas palabras cuando están presentes las cosas a las que se refieren, y nunca fuera del contexto al que están asociadas. Además serán palabras con un fuerte componente subjetivo, pues no todos los niños utilizarán la misma palabra para referirse a un mismo referente².

Las primeras palabras emitidas por el niño son sustantivos concretos y de fácil pronunciación como “*mommy*”, “*daddy*”, “*doggie*”, que se usan para designar personas y animales del ambiente más familiar del niño, así como los objetos que este manipula habitualmente: alimentos (*cookie*), juguetes (*dolly*), prendas de vestir (*sock*). A continuación comienzan a aparecer en el vocabulario del niño los verbos, especialmente los que designan demandas o peticiones, tales como “*go*”, “*come*”, “*sit*”, “*eat*”. En torno al año y medio encontramos los primeros adjetivos y adverbios. Algunos de los adjetivos usados más frecuentemente al principio son “*good*”, “*bad*”, “*big*”, “*tiny*”, “*hot*”, “*cold*”; se aplican principalmente a personas, la comida y los juguetes. Los primeros adverbios que aparecen en el vocabulario del niño generalmente son “*here*” y “*there*”.

² Sin duda, el hecho de que los padres, especialmente la madre, envuelva cálida y permanentemente al niño con su habla desde el nacimiento, aunque éste no entienda lo que le dicen, juega un papel determinante en la consecución de estos grandes logros. Este fenómeno se conoce como “*motherese*” o “*baby talk*”, y en él las madres introducen enormes transformaciones en su propio lenguaje para dirigirse a sus bebés, ofreciéndoles así una versión muy sencilla y correcta de la lengua materna, con lo que contribuyen enormemente al acceso del niño a la misma, pues se le facilita la identificación de las reglas estructurales de su lengua materna.

Se trata, en todos los casos, de palabras-frase, que desempeñan la misma función semántica que una oración completa (aunque siempre en términos de la acción práctica que caracteriza el estadio sensoriomotor) y que suelen aparecer reforzadas con un gesto. Aún existe un desconocimiento por parte del niño de las palabras funcionales (preposiciones, conjunciones, pronombres, artículos, verbos auxiliares) que les permitan establecer relaciones entre esos distintos tipos de palabras que emplean de forma aislada. Entre los dieciocho y veinticuatro meses, los niños suelen comenzar a combinar dos palabras, básicamente sustantivo/adjetivo o sustantivo/verbo, a las que gradualmente irán añadiendo una tercera.

3.1.2. Estadio de la inteligencia preoperatoria (2-7 años)

El niño todavía no ha logrado desprenderse de su interpretación de la realidad a partir de la percepción que caracterizaba el estadio sensoriomotor pero, paso a paso, y de forma dubitativa y desorganizada va a ir desarrollando la capacidad de representación y aprendiendo de este modo a sustituir un objeto, una persona o un suceso que no está ante sus ojos por algo que lo simbolice en su mente, como una imitación, un dibujo, una imagen mental, un juego simbólico, o incluso mediante el uso del lenguaje³ (cfr. Piaget, 1981:41).

Aparece, así, una función fundamental en la vida y el desarrollo del individuo, pero que sólo se verá culminada en el siguiente estadio: la función semiótica o simbólica, que pone en relación un significado con un significante cuya razón de ser se cifra exclusivamente en esa representación, y permite la evocación representativa de un objeto o acontecimiento aunque esté ausente.

Por ello Piaget denomina esta etapa como de “preparación” de las operaciones⁴ concretas, y la describe, básicamente, en negativo recalcando sus limitaciones por encima de sus logros. Por ejemplo, el niño representa el mundo de manera egocéntrica

³ “... si resulta legítimo considerar el lenguaje como actor de un papel central en la formación del pensamiento, es sólo en la medida en que constituye una de las manifestaciones de la función simbólica...” (Piaget, 1977:68). Esto significa que, desde un enfoque cognitivo, el lenguaje no es una capacidad cognitiva autónoma, separada de las demás, sino que está directamente relacionada con otros procesos cognitivos, con los que interactúa y sin los que no se podría comprender.

⁴ “Piaget considera que una **Operación** es una acción mental reversible. Dicho en otros términos, una acción interiorizada, reversible y coordinada en una estructura. También se puede decir que es todo acto interno que lleva a la reflexión” (Oñate, 2000:201).

en base a la noción de centración o tendencia a centrar la atención en un solo rasgo llamativo del objeto de su razonamiento en detrimento de los demás aspectos importantes, desvirtuando consiguientemente el citado razonamiento (Flavell, 1979:174; Keenan, 2002:126). De este modo es incapaz de valorar un objeto en base al conjunto de sus cualidades, como también será incapaz de valorar el papel que juegan las otras personas, de comprender que el punto de vista propio no es sino uno más entre los muchos puntos de vista posibles. Surge de este modo el fenómeno del realismo, que toma la perspectiva propia por inmediatamente objetiva y absoluta.

También la concepción del tiempo y el espacio se verá condicionada por el egocentrismo, pues el niño todavía no puede concebir dimensiones temporales o espaciales que no formen parte de su experiencia directa, como tampoco concibe la posibilidad de la existencia de una multiplicidad de tiempos o espacios o una visión fragmentaria de éstos (cfr. Bortolussi, 1985:111). De igual manera es incapaz de interpretar acertadamente las relaciones de causa-efecto que se establecen en la naturaleza, al convertir desde el tamiz de su subjetividad las relaciones de carácter físico y lógico en relaciones que responden a motivaciones de carácter psicológico.

Por esta razón atribuyen cualidades de seres vivos a objetos inanimados (animismo) o piensan que las cosas han sido creadas de manera artificial por el hombre para sus propios propósitos (artificialismo). No hasta el extremo de la etapa anterior, pero la frontera entre lo interno y lo externo sigue confundiéndose en el pensamiento intuitivo del niño preoperacional.

Estas categorías, especialmente el animismo, resultarán decisivas en los cuentos dirigidos, no sólo a estas edades, sino también en el estadio posterior, señal inequívoca de su pervivencia en el pensamiento del niño al menos hasta la pubertad, si bien perdiendo relevancia a partir de los nueve años. Respecto al artificialismo, destacar que crea en el niño la imagen del adulto como un ser poderoso y majestuoso, al que se debe respetar, obedecer e intentar imitar.

Resulta asombroso observar cómo crean palabras los niños en estas edades. “By age two, children may be able to produce anywhere from 50 to 500 or 600 words. They add steadily to this stock at a rate estimated at around ten words a day, to reach a vocabulary of some 14,000 by age six” (Clark, 2000:393). Según Pérez (1999:240), este ritmo vertiginoso en la adquisición de nuevas palabras está relacionado con las capacidades cognitivas de categorización y conceptualización de la realidad, que permiten al niño la formación de campos semánticos cada vez más complejos.

Su léxico, no obstante, no va más allá de aquellas palabras que nombran objetos o las acciones que realizan esos objetos; el niño aún no ha desarrollado la capacidad de abstracción y su pensamiento sigue muy vinculado a lo concreto, al aquí y al ahora. La familia, la escuela, el parque, la televisión serán algunos de los campos semánticos más desarrollados, dada la riqueza de experiencias que ofrecen al niño.

A partir de los cinco años su vocabulario gana cierta riqueza: sabe distinguir y utilizar los adjetivos, intenta comprender el significado de las palabras y, a partir de ahí, es capaz de inventar palabras a partir de las analogías que le ofrece la práctica de la lengua, así como de reconocer las relaciones de sinonimia o antonimia entre palabras, u organizar estructuras semánticas jerarquizadas, cuando aparecen los términos supraordinados y subordinados, como “*animal*” y “*greyhound*”, en relación con el término básico “*dog*”. Según Barajas (2000:266), las relaciones de este tipo sólo son posibles cuando los niños se aproximan a los seis o siete años y con ello a las operaciones concretas.

A nivel sintáctico, comienzan a comprender las reglas gramaticales esenciales de su lengua: se observa el predominio de las oraciones simples, con una estructura muy repetitiva y una media de cuatro palabras, pero que se van alargando gracias al empleo de adjetivos y adverbios (sobre todo de lugar, también emplean los adverbios de tiempo) hasta las siete u ocho palabras. Cuando comiencen a aparecer las oraciones compuestas, lo harán exclusivamente mediante el uso de la coordinación con la conjunción “*and*”, aparte del más frecuente recurso de la yuxtaposición.

3.1.3. Estadio de las operaciones concretas (7-11 años)

Sobre los siete años, nos encontramos ante uno de los momentos más decisivos en el desarrollo psicológico del niño: “... el niño por primera vez comienza a “aparecer” racional y bien organizado en sus adaptaciones; al parecer, dispone ya de un marco de referencia conceptual y ordenado que aplica de modo sistemático al mundo de los objetos que lo rodea” (Flavell, 1979:105).

Es cierto que el pensamiento del niño sigue dependiendo de la realidad empírica, de su percepción sensorial, pero por primera vez será capaz de razonar sobre las cosas y acontecimientos con los que ha tenido una experiencia directa: comienza a superarse el pensamiento más intuitivo y subjetivo de los niños pequeños.

Al hacerse más objetivo, el niño va a valorar las diferentes perspectivas que plantea ese objeto o situación, va a tener en cuenta otros puntos de vista, y de esa manera se irá liberando de su egocentrismo, lo que abrirá nuevas posibilidades a sus relaciones interpersonales: "... children's social and emotional development undergoes a shift in emphasis as children's perspective-taking ability increases and they more easily consider needs and thoughts of others" (Freeman y Lehman, 2001:16). Se inicia así un proceso de socialización, primero en la familia, donde los sentimientos de sumisión dejan paso a relaciones más maduras; a continuación, en su convivencia con otros niños, cada vez más basadas en el respeto mutuo.

Precisamente la debilitación de esa dependencia tan exclusiva que le une a los padres y el desprendimiento del punto de vista propio serán los dos factores principales que parecen explicar el descenso progresivo a lo largo de esta etapa del animismo y del artificialismo. Las formas superiores de causalidad van abriéndose paso, aunque todavía deban progresar notablemente en su manejo. También son capaces de comprender la sucesión de acciones verbales en el espacio y en el tiempo.

No obstante, y a pesar de estos grandes avances, no se debe olvidar que en este estadio el desarrollo cognitivo del niño presenta importantes limitaciones, pues aún no son capaces de afrontar con éxito situaciones desligadas de lo real, de lo concreto, no son capaces de trabajar sobre hipótesis: "... they still fail to understand logical problems when they are required to go beyond the concrete and to consider the abstract or the hypothetical" (Keenan, 2002:128).

Los niños mayores han superado el pensamiento intuitivo que les hacía depender de la experiencia directa y se encuentran en una fase de razonamiento lógico que les permite llegar a entender muchos aspectos relacionados con la estructura y el uso del lenguaje que antes eran impensables para ellos. Debe tenerse en cuenta que este importante desarrollo del lenguaje y el pensamiento va a posibilitar al niño el acceso en la escuela a un nuevo sistema de símbolos, el símbolo gráfico, convirtiéndose la escritura y la lectura en las adquisiciones fundamentales de este período.

Centrándonos en primera instancia en el vocabulario, hay que señalar que su desarrollo en esta etapa es tremendo y muy rápido, añadiendo unas veinte palabras nuevas cada día y llegando al dominio de unas 40.000 palabras sobre los diez años. Siguen predominando los términos objetivos y concretos, aunque progresivamente pueden referirse a entidades de un grado mayor, siendo aún muy limitados los términos referidos a contenidos morales y valores abstractos. Evidentemente en el aprendizaje de

todos ellos juega un papel fundamental la escuela. No obstante, el progreso más significativo que se produce en esta etapa, en lo referido al léxico, es el cambio de pensamiento sobre las propias palabras: los niños pasan a procesar el vocabulario de manera más lógica y analítica. Se inicia el recorrido hacia la caracterización de las palabras en base a sus relaciones con otras palabras (*eat/drink; eat/lunch*), lo que resultará especialmente productivo para enfrentarse a vocablos que no tienen un referente inmediato en su experiencia, pudiendo ampliar de este modo su vocabulario con sinónimos, antónimos, términos de otros idiomas e incluso los primeros términos abstractos.

Por lo que se refiere a la gramática, el niño aprende a usar en esta etapa nuevas y más complejas estructuras como la voz pasiva, el modo subjuntivo o las oraciones compuestas. En esta línea, González y Morales (2000:261) indican que el niño de siete-ocho años construye predominantemente oraciones atributivas y predicativas simples con algún complemento y oraciones yuxtapuestas, siendo menos frecuentes las oraciones compuestas coordinadas, pero sobre todo las subordinadas, que se reducen básicamente a las proposiciones de relativo; a los nueve-diez años suele utilizar con menor frecuencia las oraciones atributivas, incrementándose el uso de las predicativas simples y de las coordinadas, mientras las subordinadas siguen teniendo una aplicación, aunque mayor, todavía restrictiva. Se demuestra así, como subraya Crystal (1997:245), que el aprendizaje gramatical no se ha completado sobre los diez u once años de edad.

3.1.4. Estadio de las operaciones formales (11-15 años)

Los cambios físicos y fisiológicos que se producen en estas edades van a jugar un papel decisivo en el desarrollo cognitivo de los adolescentes. El crecimiento físico se acelera respecto a la infancia, convirtiéndose en la antesala de una serie de cambios fisiológicos que llevan al organismo a alcanzar la madurez sexual: a este fenómeno físico característico de la adolescencia se le conoce como pubertad.

Es lógico que ante esta avalancha de cambios el sentido de identidad sea central en este momento de la vida. Las relaciones sociales en general y los grupos en los que participa en particular, serán el modelo que guíe al adolescente hacia esa concreción de su identidad. Otro de los grandes retos que se le plantean es el de conquistar su independencia. La dimensión de todos estos cambios a los que se debe enfrentar el

adolescente, tanto a nivel físico como social, es, por tanto, tremenda. No es de extrañar que tengan un importante impacto a nivel psicológico y afecten a su forma de pensar, de sentir y de actuar.

El adolescente ya es capaz de analizar racionalmente todas las diferentes dimensiones de un objeto o un problema, sopesando la importancia de cada una de ellas para alcanzar una solución aceptable, formulando hipótesis que se desligan de lo real, de lo tangible, pero cuya validez luego comprobarán aplicándolas al mundo real. “A diferencia del estadio anterior, ahora es lo real lo que está subordinado a lo posible” (Carretero y León, 1999:456).

Otro de los grandes logros del período operacional formal radica en la adecuada interpretación de las nociones de espacio y tiempo, así como de las relaciones de causalidad, tan distorsionadas en las etapas anteriores.

A partir de esta edad, y gracias al desarrollo de la inteligencia formal, el adolescente conoce, comprende y utiliza términos que se refieren a contenidos morales y valores abstractos. Tanto el pensamiento como el lenguaje se tornan más abstractos, se observa una mayor capacidad para la generalización y la objetividad, y desaparece la necesidad de recurrir sistemáticamente a la experiencia inmediata, que impedía a los niños más pequeños ir más allá del significado literal de una expresión. La nueva situación capacita al adolescente para enfrentarse con mayores garantías de éxito al valor connotativo de las expresiones metafóricas, tanto a nivel léxico como gramatical. De ahí que los aspectos formales del lenguaje adquieran mayor trascendencia, pues no interesa sólo lo que quiere decirse, sino también cómo se dice.

3.1.5. La adultez y la vejez

Según Piaget, las operaciones formales suponen el estadio final del desarrollo cognitivo, pues el pensamiento que poseen los adolescentes no difiere en su esencia del pensamiento adulto. Pero con la psicología del ciclo vital esta perspectiva cambiará en los años setenta, cuando se presente la evolución del sujeto como un continuo que va desde que nace hasta su muerte, analizando todos los cambios que se producen a lo largo de su vida, tanto los que vienen determinados por la maduración interna del individuo como los que se deben a su relación con el entorno.

Resulta aún más complicado que en los estadios anteriores establecer las edades que delimitan estas etapas finales en la vida del hombre, debido a las enormes diferencias individuales entre los distintos sujetos. La edad adulta suele situarse entre los 18 y los 65 años, entre la mayoría de edad y la jubilación, aunque existen diferentes valoraciones según el enfoque que tomemos y la sociedad que analicemos.

Sí es evidente que la edad adulta enfrenta al individuo a situaciones que le eran desconocidas en etapas anteriores: el trabajo, el matrimonio, la paternidad, el divorcio, el paro o la viudedad. Ante este nuevo contexto crece la responsabilidad y el sujeto recurre a instrumentos cognitivos que van más allá del pensamiento formal y tienen que ver con un mayor relativismo y flexibilidad, con la aceptación de la contradicción como un rasgo inherente a la realidad, con el uso de un tipo de intuición que procede de la acumulación de experiencia, con una mejor convivencia con la incertidumbre, con una más favorable disponibilidad ante lo nuevo o desconocido (cfr. Palacios, 1999:541).

No obstante, no todos los procesos cognitivos en la adultez se ajustan al pensamiento hipotético-deductivo y su perfeccionamiento, sino que perviven características de etapas anteriores: ante situaciones en las que el egocentrismo, el estado emocional, las expectativas o alguna experiencia vivida desbordan la objetividad, el individuo no será capaz de procesar adecuadamente la información recibida y recurrirá a un razonamiento característico de las etapas anteriores.

Por lo que respecta a la vejez, solemos relacionarla con la edad de jubilación, en torno a los 65 años. Sobre esa edad comienza un proceso de deterioro físico que va aumentando progresivamente y no podemos detener. Ese deterioro físico viene acompañado de un cierto declive cognitivo:

En efecto, el declive en la habilidad para procesar información se ha encontrado reiteradamente en tareas relacionadas con la atención, el aprendizaje y la memoria. Pero dicho deterioro es menos severo, aparece más tarde, y se produce en una proporción más pequeña de la población de lo que se pensó en principio (Vega et al., 1999:545).

3.2. LA IMPORTANCIA DE LAS CAPACIDADES DEL LECTOR

Choosing the right book for the right child is never a simple matter (Tucker, 2002a:v).

Como puede deducirse de la línea de trabajo que seguimos en este capítulo, el acceso del niño a la literatura vendrá condicionado tanto por su desarrollo intelectual como lingüístico: el estadio evolutivo en que se encuentra el niño, así como su dominio del lenguaje son factores fundamentales a la hora de decidir qué tipo de literatura debemos ofrecerle en cada momento⁵. Seguimos de esta manera el enfoque de Cerrillo (1996:50) y Cerrillo y Yubero (2007:287), para quienes una adecuada selección de lecturas por edades, que valore las capacidades del niño en cada estadio, resultará decisiva a la hora de fomentar el gusto por la lectura y la creación del hábito lector. Ambos objetivos nunca se lograrán si no se orienta la selección de lecturas teniendo en cuenta unos mínimos criterios relacionados con la edad de los destinatarios y, consecuentemente, con su proceso de maduración intelectual.

Sin embargo, debe tenerse en cuenta que el proceso de selección de lecturas es, ante todo, una labor de mediación. Los niños eligen sus libros de manera intuitiva y, aunque en muchos casos la intuición funcione, también puede fallar. Una buena labor mediadora debe solucionar dudas y facilitar la elección: se trata de guiar al niño hacia aquellas lecturas que consideramos más adecuadas, una vez estudiadas sus habilidades psicológicas y sociales, su nivel lingüístico y de comprensión lectora, sus expectativas e inquietudes, pero también los aspectos textuales y formales del libro, su edición, las ilustraciones ... Sabemos que cada niño es un mundo y que se mueve en un contexto determinado, lo que elimina certezas absolutas sobre la validez de la mediación. Sólo cuando el libro guste al lector y éste termine disfrutando con su lectura podremos comprobar que la elección ha sido correcta (cfr. Yubero y Larrañaga, 2003:245-246).

También Tucker (1984:1-2) concede un valor preponderante a la selección de lecturas por edades. Desde su punto de vista, el hecho de que muchos libros infantiles sean capaces de ofrecer al niño soluciones a las necesidades psicológicas e imaginativas que reclama en cada estadio evolutivo supone un signo inequívoco de su valor literario.

⁵ La publicación en Londres por Madame Leprince de Beaumont de *La revista de los niños* (1757) y *La revista de los adolescentes* (1760) supone el primer intento de fijar la diferencia entre dos grupos de edades en el ámbito literario infantil, subrayando la especificidad de las necesidades de cada etapa (cfr. Escarpit, 1986:61-62).

Los análisis y estudios de Colomer apuntan en una dirección parecida. En concreto, destaca las ayudas que los mismos cuentos generan para enseñar a los niños las convenciones de la narración literaria. “Y, efectivamente, si analizamos los libros dirigidos a niños, niñas y adolescentes, vemos que existe una gradación en la complejidad y variedad de sus recursos, un itinerario socialmente previsto de dificultades que, tanto se ajustan al supuesto lector, como aumentan su capacidad de comprensión del significado y de fruición del texto” (Colomer, 1997:203).

En Bortolussi (1985:121) resulta de especial interés cómo la vertiente estructural del cuento infantil también viene definida por la naturaleza del receptor. Así, el desarrollo mental del niño condiciona la estructura narrativa y la relación entre el todo y las partes, a la vez que impone las condiciones de concretización y conexión lógica en la obra a todos los niveles: causal, temporal, espacial, narrativo o temático.

Demasiado a menudo se confunden los términos infantil y sencillo. Que un texto se adapte a la capacidad intelectual y lingüística del lector no significa que sea tan sencillo que termine convirtiéndose en ramplón y carente de toda calidad literaria. Además, esta situación llevaría a los niños a quedar estancados en ciertas formas de pensar perezosas, conformistas e inmaduras. Por eso los libros, aun ajustándose a las capacidades de los destinatarios en cada franja de edades, deben proporcionar un estímulo que abra nuevas posibilidades de comprensión y placer, deben forzar los límites que imponen las capacidades de los lectores, para acercarlos a la denominada por Vygotski (1978:133) “zona de desarrollo próximo”: “Growth comes only through contact with what is larger and greater than oneself – something to “stretch” the mind and give direction to the imagination” (Smith, 1973:397).

Los niños están ávidos de aprender y comprender su entorno, pero su capacidad intelectual aún está en desarrollo, lo que significa que muchas veces necesitan una explicación de la realidad simplificada, adecuada a su forma de pensar, que estimule su atención, sus ganas de saber y disfrutar con la lectura y no haga cundir el desánimo. De ahí que ciertas tramas y ciertas formas de tratar éstas pervivan de manera uniforme en los libros para niños, y, más importante aún, gocen del reconocimiento y el aplauso de los pequeños lectores. Quedaría de este modo respondida la pregunta que Tucker plantea en la introducción de su obra *The Child and the Book*:

... *why* are certain themes and approaches in children's literature so popular with the young, and what do possible answers to this question tell us both about children and about many of their favourite books? (Tucker, 1984:1).

Finalmente, hay que señalar que las etapas evolutivas a que nos referimos en nuestra investigación son orientativas, pues aparecerán, como ya se ha comentado anteriormente, numerosos factores de diversa índole que pueden acelerar o decelerar el crecimiento psicológico y lingüístico del niño. Del mismo modo, los niños pueden seguir disfrutando de lecturas que corresponden a etapas anteriores: ocurre habitualmente cuando releen de forma individual aquellos cuentos que le contaban sus padres años atrás.

Presentamos a continuación una detallada descripción de las características comunes a los libros que gozan del favor de los niños en cada segmento de edades. La teoría de los estadios evolutivos de Piaget aporta el marco adecuado, pues el grado de desarrollo, tanto a nivel psicológico como lingüístico, del niño en las diversas edades condicionará su capacidad para comprender según qué tipo de textos. Sin embargo, siguiendo a Cerrillo (1996:52-53) y Cerrillo y Yubero (2007:288-289), hemos considerado necesarias ciertas puntualizaciones para que su aplicación a nuestra investigación lectora resulte más productiva. Se ha dividido el estadio de las operaciones concretas en dos subgrupos que denominamos I (7-9 años) y II (9-11 años), al considerar que estos cuatro años constituyen un período en el que evolucionan enormemente la capacidad e intereses lectores de los niños: acaban de adquirir la lectura autónoma sobre los siete años, pero cuentan con cuatro años de experiencia en ella cuando alcanzan los once. El situar el estadio preoperacional entre los 3 y los 6 años (2-7 años en los trabajos de Piaget) responde igualmente a nuestra intención de recalcar que se trata del período en el que el niño prepara y aprende los mecanismos lecto-escritores, pero sin alcanzar todavía la lectura personal.

Por otra parte, nuestro estudio se limita a las narraciones infantiles destinadas a niños de entre cero y once años de edad, abarcando solamente hasta el final de la educación primaria: quedan excluidas las narraciones dirigidas a lectores adolescentes y adultos. Creemos que esta opción va a dotar nuestro estudio de mayor homogeneidad. Tanto a nivel cognitivo como lingüístico y personal, el estadio de las operaciones formales marca el final de la niñez y el paso definitivo a la adultez. A nivel literario permite al lector el acceso a la madurez lectora y con ella a relatos de mayor

complejidad y extensión: el cuento deja de ser el único género narrativo al que se tiene acceso, la novela también queda ahora al alcance de los lectores.

3.2.1. Estadio sensoriomotor (0-2 años)

Cerrillo (1996:52) y Cerrillo y Yubero (2007:288) definen este estadio como el del ritmo y el movimiento. El bebé, en la etapa de organización de sus reflejos y percepciones, se siente fascinado por el movimiento y comienza a experimentar acciones sensoriomotoras con sus brazos, sus manos o sus piernas, imitando de manera mimética todos los gestos que le dedican sus mayores. Por esta razón los padres utilizan a menudo una amplia gama de recursos gestuales, palmas, movimientos de manos al ofrecer a los bebés las primeras rimas y canciones y establecer, de este modo, los primeros signos de estimulación verbal por medio del lenguaje: el niño no los entenderá (muchos de ellos, en realidad, carecen de sentido), pero disfrutará los sonidos y su musicalidad⁶ y les dará una respuesta, evidentemente no verbal. Por el momento, los cuentos no llamarán su atención, dado que carecen del manejo de vocabulario y la comprensión conceptual necesarias para acceder a una narración, aunque sea muy corta.

El factor emotivo resulta también decisivo a la hora de generar el interés del bebé por los libros. En estos primeros dos años el niño no puede entender el lenguaje y posiblemente tampoco pueda reconocer sus ilustraciones, pero lo que sí es capaz de discernir es el contexto tan particular en que esos libros le son mostrados, cálidamente arropado por los brazos de su madre, reconfortado por sus palabras dulces, cariñosas, musicales.

Los primeros libros a los que se enfrente el niño han de contener ayudas que le permitan compensar la insuficiencia para descifrar las grafías, ayuda que le llegará a través de las ilustraciones que anticipan el contenido del texto (cfr. Cerrillo et al., 2002:19). Desde su nacimiento, el niño capta las imágenes de su entorno, aunque aún no sepa interpretarlas, pues no ha desarrollado la función simbólica. De ahí que el niño acceda antes a la imagen que a la palabra, y sea la primera la que deba guiarle hacia la

⁶ “For as well as turning to words for meaning, infants are also interested in words simply for the sound they make – and nursery rhymes contain some of the finest-sounding words it is possible to imagine” (Tucker, 2002a:43-44). Esta extraordinaria importancia de la percepción sensorial, aunque decrece progresivamente, no se pierde en todo el itinerario lector del niño: las sonoridades del lenguaje favorecen

segunda. En torno a los diez meses de edad, con los primeros desarrollos de la inteligencia práctica, el bebé comienza a centrar su atención en el libro como tal, y lo hace a través de las ilustraciones. Se trata de libros en los que se invierte la tradicional relación entre la palabra escrita y la imagen: con un texto muy reducido, la imagen, lejos de subordinarse a la palabra, asume el papel principal de guía narrativa.

Las imágenes de los libros que gustan a los niños en estas edades muestran a toda página la imagen de un objeto entero, con colores brillantes, dibujado con trazo grueso, que destaca distintamente de su fondo (figura 1); no se superponen objetos o se presentan incompletos, pues podrían acarrear dudas para la mente del niño, todavía poco ejercitada. Por una razón similar se evita también la profusión de detalles y se prefieren las imágenes simplificadas, en las que se destaca la característica más sobresaliente que define por sí sola la naturaleza del objeto en cuestión.

FIGURA 1. *Cat Is Sleepy* (0-2)



En lo relativo a los temas, deben contemplar los intereses más inmediatos del bebé: la familia, la casa, los juguetes, los animales⁷. Sin embargo, no se conformarán con imágenes de objetos que ya reconocen perfectamente. A partir de detalles muy generales, con la ayuda de enumeraciones, repeticiones, simetrías, con la complicidad

la concentración del niño, ayudándole a descubrir el significado de las palabras y su poder evocador en un primer estadio, para llevarle más adelante a la comprensión del texto en su conjunto.

⁷ A partir de los dieciocho meses los niños también gustan de libros para aprender a contar, el abecedario e, incluso, sus primeras palabras. En los tres casos, deben ofrecer al niño placer y diversión frente a obligación; tanto los números, como las letras o las palabras son, en realidad, los personajes de estos libros, y se debe conseguir una complicidad hacia ellos por medio de ilustraciones, caligrafías sugerentes, rimas o juegos.

del personaje que le guía, el niño va explorando paso a paso su mundo más inmediato, ampliando a la vez su experiencia vital y su imaginación.

Al mirar las imágenes de sus libros en repetidas ocasiones, los bebés aprenden poco a poco sus rasgos más característicos, se conciencian de que ese objeto siempre seguirá ahí, atrapado en su libro: de esa manera ejercitan su percepción de los objetos que les rodean, a la vez que los asocian con las palabras que sus mayores les repiten en cada lectura y las sencillas acciones que realizan, siempre cercanas a su experiencia más inmediata⁸.

Podemos encontrar, incluso, libros sin palabras, en los que no se incluye ningún texto y la historia la aportan exclusivamente las ilustraciones. Pero no por ello dejan de resultar interesantes, pues contribuyen al desarrollo de algunas de las habilidades necesarias para la lectura: “Handling the book, turning the pages, beginning at the left-hand side and moving to the right are all skills that give the young child a sense of directionality and the experience of acting like a reader” (Kiefer, 2001:105). Además, estimulan el desarrollo del lenguaje, al escuchar una historia contada a partir de la secuencia de imágenes: poco a poco irán tomando conciencia de la presencia de un comienzo y un final en sus historias, un clímax, unos personajes y acciones, en definitiva, comenzarán a familiarizarse con el género narrativo.

Al menos hasta alcanzar el esquema del objeto permanente⁹, el aprendizaje de los niños se basa sobre todo en la acción sobre los objetos, en su manipulación. De ahí el interés que suscitan los libros troquelados, como *The Very Hungry Caterpillar* (figura 2), aquellos en los que al pasar de página se despliega la figura tridimensional de un personaje o escenario (*pop-up books*), los que presentan solapas tras las cuales los niños deben descubrir algún objeto (*flap-lifting books*), caso de *Where's Spot?* (figura 2) y *Dear Zoo*, los que les ofrecen diferentes texturas que a buen seguro ya nunca olvidarán (*touch-and-feel books*), aquellos que disponen de imágenes que se ponen en movimiento o se transforman al tirar de una lengüeta de papel, o los libros cuyas

⁸ En este estadio puede llamar nuestra atención la existencia de cuentos que combinan dibujos muy infantilizados con textos más complejos que exigen una buena capacidad lectora: Cervera (1993:72) nos recuerda que se trata de libros diseñados para que los lean los padres mientras los niños disfrutan con las imágenes.

⁹ En un primer momento, en el mundo no existen los objetos como tal, el bebé simplemente observa la existencia de imágenes que unas veces están ante él y otras desaparecen de su vista. Sobre el medio año, los niños ya intentarán alcanzar aquellos objetos que están dentro de su campo visual para, finalmente, a partir del primer año y en base a experiencias anteriores, pasar a buscar objetos que no están ante sus ojos (cfr. Piaget e Inhelder, 1993:24-26).

páginas están divididas en varias secciones de manera que sus ilustraciones pueden combinarse de formas diversas:

FIGURA 2. *The Very Hungry Caterpillar* (0-2) / *Where's Spot* (0-2)



Para los niños pequeños un libro no es sino un juguete más; por eso suelen destrozar sus libros, especialmente aquellos que más les gustan y no dejan de hojear. No lo hacen a propósito, es producto de sus habilidades sensomotoras aún en desarrollo, que les impiden manipular los objetos con soltura. Esta situación ha condicionado en los últimos años la edición de libros para estas edades, habiéndose tomado las medidas oportunas para alargar su duración, mediante la introducción de papel y cartón más resistentes (*Cat Is Sleepy*, *Dear Zoo*, *Wibbly Pig Can Make a Tent*) o materiales tan novedosos como tela o madera. La sofisticación ha llevado incluso a la incorporación a los libros de elementos tan novedosos como cuerdas, gomas, acetatos, pequeños objetos e incluso luz, sonido u olor.

El objetivo principal de este tipo de libros debe basarse en establecer una relación directa entre libro y diversión, que acompañe al niño durante el resto de su vida. Aparte del sentido de juego y diversión, Colomer (1992:157-158) y Smith (2001:225) destacan cómo este tipo de cuentos, basados más en la experimentación con la imagen y el soporte material del libro que en el lenguaje, son, sin embargo, un instrumento perfecto para despertar la curiosidad por lo que encierran los libros y la actividad corporal, tan importante para el desarrollo de los bebés. Por otra parte, otros autores como Cerrillo (2001:93) o de Amo (2003:124), aun reconociendo su valor a la hora de crear y fomentar los hábitos lectores, nos recuerdan que la mayor parte de estos libros no son literatura.

Compartiendo en esencia el razonamiento de Cerrillo y de Amo, estimamos, no obstante, que en este período más que nunca hablar de literatura sólo tiene sentido

dentro de un concepto global de la literatura infantil al que remiten las siguientes palabras de Cervera: “Una nueva concepción de la literatura infantil se está abriendo paso: incluir en esta denominación todas las manifestaciones y actividades que tienen como base la palabra con finalidad artística o lúdica que interesen al niño” (Cervera, 1986:15).

TABLA 1: Estadio sensoriomotor (0-2 años)

TEMAS	ESTRUCTURA LITERARIA	DISEÑO
Lírica popular infantil: nanas, canciones, adivinanzas, trabalenguas, sinsentidos	Escasez de texto y contenidos	Materiales resistentes: libros para jugar, para ser manipulados
	Expresión muy sencilla	Gran formato
El entorno más inmediato del bebé: la familia, la casa, los juguetes, el mundo animal	Textos para ser recitados al niño	Letra muy grande
		Ilustraciones a toda página y a todo color, con imágenes simplificadas
		La acción se secuencia página a página: la ilustración como guía narrativa

3.2.2. Estadio preoperacional (3-6 años)

Los importantes avances cognitivos y lingüísticos que los niños experimentan a lo largo de este estadio les permiten continuar sumando nuevos conocimientos sobre la narración, aunque todavía no saben leer por sí mismos: la explicación oral de los cuentos por parte de los padres, los libros-juguete a que nos referimos en el estadio anterior, incluso, en la actualidad, los medios audiovisuales, van asentando poco a poco su competencia. Todos estos condicionantes permitirán que el niño, al final de esta etapa, adquiera la lectura mecánica, herramienta primera para el posterior disfrute autónomo de la literatura, razón por la que Cerrillo (1996:52) y Cerrillo y Yubero (2007:288) describen este estadio como el de preparación y aprendizaje de los mecanismos lecto-escritores.

Se trata de un estadio de bastante duración: “De los dos a los siete años es un período demasiado amplio para que los intereses literarios no varíen enormemente” (Cervera, 1986:58). La tremenda evolución que, tanto a nivel psicológico como lingüístico, opera en el niño desde el comienzo hasta el final de esta etapa condiciona necesariamente su actitud ante la lectura: desde niños que todavía no saben leer pero

están en proceso de conseguirlo, hasta niños que acaban de aprender pero aún necesitan la mediación del adulto para la adecuada gestión de sus lecturas. No obstante, una serie de características perviven durante todo el período, definiendo el tipo de literatura que gusta a los niños de estas edades.

Por encima de cualquier otra consideración, parece lógico pensar que la simplicidad debe presidir el relato literario en todos sus niveles. La función representativa se maneja, pero con escasa destreza, sobre todo en los primeros años, por lo que los textos deberán contener escasa carga conceptual, ser breves y claros. En cuanto a la estructura, la narración seguirá de cerca las características más elementales de los cuentos populares, que son los que mejor conocen los niños a través de la oralidad.

Así, las historias que se ofrecen en este período siguen siendo bastante sencillas, basándose en un único protagonista que viene definido exclusivamente por características físicas generales, una sola trama¹⁰ llena de energía y un final feliz, siempre con el objetivo de no perder la atención del lector, todavía bastante limitada: sobre todo en los primeros años de este estadio, al niño todavía le resulta bastante complicado recordar una trama. Por eso, el empleo de una cierta cantidad de repeticiones y frases fáciles de memorizar, recursos ambos tan familiares gracias a las rimas infantiles, pueden resultar de gran ayuda para afianzar la aproximación del niño a las narraciones. No olvidemos que el ritmo continúa resultando decisivo, marcando a menudo el camino que va a seguir el argumento e incluso su textura (*Mister Magnolia* está organizado a modo de estrofas que recuerdan el folklore infantil).

Aunque alcanzan mayor extensión que en la etapa anterior, las historias siguen caracterizándose por su brevedad, de ahí que transcurran con gran rapidez, impidiendo la presencia de descripciones o digresiones que interrumpirían el desarrollo lineal de la trama y, de aparecer, deberán ser muy escuetas. Los lectores están asumiendo el esquema narrativo y no están en disposición de afrontar alteraciones que afecten al desarrollo lineal de la narración. Este respeto absoluto, casi reverencial, de un orden temporal lineal de la mayor sencillez, va más allá del orden cronológico del discurso y se extiende incluso al trato que recibe el tiempo de la historia (casi siempre períodos

¹⁰ Resulta de inestimable ayuda que esta trama única se asiente sobre modelos argumentales recurrentes, como es el caso del viaje iniciático (que en numerosas ocasiones consiste en el abandono/regreso al hogar), los cambios de suerte inesperados, el premio para el bueno y el castigo para el malo ... Con ellos se aporta al niño esa experiencia narrativa que aún no tiene, pues le ayudan a predecir el desarrollo de sus

breves en la vida de los personajes)¹¹. Por el momento, el niño solamente es capaz de ordenar pequeñas y muy definidas circunstancias temporales.

Los lectores todavía tienen muchas dificultades para manejar una cantidad importante de información o comprender las relaciones de causa-efecto, por lo que en muchas ocasiones los acontecimientos de la historia simplemente estarán relacionados en sus jóvenes mentes porque ocurren uno tras otro. Esta situación hace que los autores recurran a la división de los cuentos en secuencias narrativas cortas, que gozan de un elevado grado de autonomía (*I Want My Dummy*). El niño se concentra principalmente en un episodio, sin ser capaz de relacionar este episodio con el conjunto de la obra; el episodio que más llama su atención será aquel con el cual se sienta más identificado por estar relacionado con algún detalle de su experiencia concreta o subjetiva.

El protagonista-niño aparece en la mayor parte de las obras con una edad similar a la de los lectores a los que éstas van dirigidas; sin embargo, un buen número de protagonistas son animales humanizados, mientras a los seres fantásticos se les reserva un espacio minoritario. Encontrar un protagonista adulto absoluto como el del cuento *Mister Magnolia* es algo excepcional, pero en realidad no se comporta como un adulto, sino como un niño más. El número de personajes secundarios es muy escaso: normalmente no encontramos más de dos o tres, pero con una relación muy explícita respecto al protagonista (madre, padre, abuelo, amigo). Esta situación responde a la escasa capacidad del lector para relacionar muchos datos, no se le debe ofrecer mucha cantidad de información.

En la mayor parte de los cuentos el protagonismo infantil se matiza con la presencia de figuras adultas coprotagonistas: los adultos se mantienen en un segundo plano, protegiendo y enseñando al niño a conocer el mundo, como corresponde a la fórmula que Soriano (1995) definió como “pareja educativa” y que se considera clásica en la historia de la narrativa infantil y juvenil. Destaca en esta etapa la numerosa aparición de figuras maternas dedicadas a asegurar el bienestar físico y afectivo de los niños protagonistas (cfr. Colomer, 1998:243). Aunque en muchos casos son figuras llenas de imaginación y sentido del humor, su función es muy tradicional: explicar cuentos, consolar, resolver las necesidades físicas (*Where the Wild Things Are*, *The Journey*). Mientras, el coprotagonismo masculino, escaso para estas edades, se limita a

historias y a fijar la estructura de éstas, sintiéndose mucho más a gusto y confiado ante el próximo cuento que leerá o escuchará.

¹¹ “A short story rarely covers more than a week or so. Many cover only a day or two, and some of the best take place in an hour or two” (Fitz-Randolph, 1987:113).

momentos de aventura (*Guess How Much I Love You*). En lo relativo a la presencia de adversarios, éstos suelen aparecer desmitificados, sin demasiadas connotaciones negativas; no se trata de figuras especialmente hostiles o peligrosas que podrían generar angustia en los niños (*Where the Wild Things Are*): el porqué debemos buscarlo en la mayor protección que se ofrece a los lectores de menor edad.

La mayor parte de las obras de esta etapa presentarán un final feliz, dado el escaso dominio del esquema narrativo que aún tienen los lectores. El desenlace tradicional o final feliz, típico de los cuentos populares, consiste en la desaparición positiva del problema planteado al comienzo del cuento. No se trata de un simple disfraz edulcorado, sino de algo mucho más profundo, que no se conseguirá sin una importante dosis de esfuerzo, y hace que la historia se decante hacia la esperanza.

Los destinatarios no están preparados para enfrentarse a grandes complejidades narrativas, por eso las desviaciones respecto a la simplicidad reinante no suelen tener otra pretensión que la de facilitar la lectura a los pequeños. Por ejemplo, la voz del narrador omnisciente tradicional ayuda al receptor a gestionar el relato, y los niños están muy habituados a esta presencia del narrador, sobre todo por la influencia de las narraciones orales, donde la mediación se hace más evidente. Pero la presencia del narrador en los libros infantiles también supone problemas para la comprensión de los lectores: alarga las dimensiones del texto escrito, máxime cuando los recursos propios de la oralidad, como el tono o el gesto, deben incorporarse a través de recursos verbales. Además, en la narrativa actual, debido al tremendo influjo de los medios de comunicación de masas, los niños están habituados a la ficción audiovisual, que les sitúa inmediatamente en presencia de los acontecimientos sin la mediación de ningún tipo de narrador.

Estamos plenamente de acuerdo con Colomer (1997:204 y ss.; 1998:263 y ss.) en que esta situación justifica la aparición en esta etapa de recursos tan novedosos como la focalización externa, pues, en principio, parece un alejamiento del narrador omnisciente demasiado drástico para los primeros momentos de la experiencia lectora. Pero el uso de la focalización externa en estas edades no supone en realidad una desviación, al contrario, presenta la función de facilitar el acceso a la lectura a los niños que empiezan a leer de manera autónoma. El narrador no les ofrece una interpretación personal de los hechos, se limita a explicar en tercera persona narrativa qué hacen los personajes, pues no tiene acceso a sus pensamientos o sentimientos, y a cederles la voz mediante la reproducción de sus diálogos en estilo directo. Al emplearse a menudo el

tiempo presente, la narración aparece a los ojos del lector como simultánea a los acontecimientos de la historia, como una especie de representación escénica o cinematográfica que, con el apoyo de la imagen, los niños comprenderán muy bien. Precisamente la investigación lectora llevada a cabo por Tucker (1984) avala el hecho de que un alto porcentaje de estilo directo en el texto facilita al niño su lectura (tenemos un ejemplo paradigmático en *I Want My Dummy*), pues evita que su limitada capacidad de concentración se disperse¹².

De este modo se ofrece protección a los destinatarios, además en un doble sentido: no sólo se consigue que no se pierdan sino que también se evita que se angustien si compartieran los problemas y vivencias del protagonista con demasiada proximidad (situación que sí favorecería la focalización interna en primera persona), al interponerse el narrador entre éste y el lector¹³. Destinatarios que, por otra parte, aparecen explícitamente en el texto con mayor frecuencia que en el resto de etapas, debido especialmente a la influencia del modelo tradicional, en el que un narrador oral se dirige a una audiencia físicamente presente.

Aunque el tratamiento humorístico está presente en los libros infantiles para todas las edades, llama poderosamente la atención su omnipresencia en esta etapa, especialmente en las narraciones de las últimas décadas. Dos grandes tipos de recursos humorísticos se emplean en la literatura infantil para primeros lectores. Por una parte, encontramos los recursos propios de la tradición, considerados muy productivos por Rodari (2000:123-124), en los que el extrañamiento se elabora respecto del contexto: se basa en el contraste imaginativo de elementos heterogéneos, al situar un personaje trivial en un contexto extraordinario para él o, a la inversa, se coloca un personaje extraordinario en un contexto trivial (*'the Admiral'* o *'the Prime Minister'* en *I Want My Dummy*). Se utilizan a menudo en la desmitificación de seres terroríficos, al situar personajes que aterrorizan a los niños, muchas veces tomados de los cuentos populares, en un nuevo contexto que neutraliza esa capacidad y produce la risa, liberando tensiones, miedos o ansiedad: basta observar la candidez de los monstruos en *Where the Wild Things Are*. Según Martos (2005:22), este enfoque desmitificador característico de

¹² El nulo interés que manifiesta la Alicia de Carroll (1986:9) por un libro que no contiene ilustraciones o diálogos corrobora también esta idea.

¹³ La focalización externa puede acarrear alguna dificultad para la comprensión, en el sentido de que los niños deberían inferir los sentimientos y estados de ánimo de los personajes a partir de sus palabras y acciones, pues no se ofrece ninguna referencia directa a ellos: aquí, nuevamente, resulta de gran ayuda el apoyo de la imagen (cfr. Colomer, 1998:266).

la literatura infantil actual no pretende alejar al niño de sus miedos ancestrales, sino “jugar” con ellos, habituarle a estos mitos para darle un sesgo cómico o crítico.

Por otra parte, la vulneración de las normas de conducta y de buen gusto, da paso a historias en las que niños como Max (*Where the Wild Things Are*), que no son precisamente un modelo de virtud, salen victoriosos frente a la autoridad de los adultos. En realidad, esta ruptura del orden preestablecido a favor de lo violento o lo desagradable no busca sino la reivindicación de valores sociales más permisivos, sirviendo el distanciamiento humorístico además para suavizar las tensiones que estas obras pudieran acarrear para las relaciones familiares.

Esto no significa que la vida de los niños no siga dependiendo por completo de la autoridad de los padres¹⁴, de hecho la mayor parte de las obras de ficción se ven imbuidas de un cierto moralismo, en el que los niños se sienten protegidos y seguros, pues las figuras idealizadas de los padres siempre aparecen en el lugar y el momento oportunos para resolver cualquier problema (*Guess How Much I Love You*).

En cualquier caso, el humor aparece como un factor de maduración muy eficaz, pues el lector debe cooperar en el juego de imaginar un mundo distinto, pero que luego deberá encauzar hacia su realidad.

Los temas preferidos de los niños siguen apuntando hacia su entorno más cercano: la familia, muy por encima del campo o la ciudad, es el escenario tradicional en el que tienen lugar pequeñas anécdotas de la vida cotidiana, próximas a la limitada experiencia de los niños. Una interpretación adecuada del tratamiento de la familia en la ficción requiere tener muy presente el momento histórico y social en que se desarrolla la narración. “It is now widely acknowledged that concepts of family are socially and culturally constructed, influenced by economic, religious and political trends” (Gamble, 2001:1). Los cambios son evidentes si comparamos las familias representadas en la narrativa de principios de siglo y la narrativa actual, encontrando una evolución hacia tendencias más liberales, que coincide con la evolución que observamos al ir avanzando hacia los estadios evolutivos superiores: en el cuento *Guess How Much I Love You* es el padre el que protege con ternura a su pequeño. No obstante, destaca en el estadio preoperacional la centralidad de la familia tradicional, en la que son las mujeres quienes cuidan de los hijos (*Where the Wild Things Are*) y el escenario se reduce habitualmente

¹⁴ No en vano, Piaget (1984:327) nos recuerda que, bajo el influjo del artificialismo, los ojos del niño ven al adulto como un dios que controla la naturaleza a su antojo.

a la vivienda (*I Want My Dummy*): poco importa lo que los adultos hacen o dejan de hacer fuera de la vivienda.

Entre las anécdotas cotidianas que acontecen en el ámbito familiar resulta recurrente la referencia a la comida (*Where the Wild Things Are*). Mussen et al. (1984:108) y Sipe (1996:95) nos recuerdan que, precisamente la alimentación, es una de las actividades más significativas en la rutina diaria del niño, y por esto es natural que desarrollen un vínculo especial con las personas que alivian sus necesidades alimenticias. Así, la comida y otras necesidades básicas, facilitadas por los adultos en la unidad familiar, se convierten en la principal imagen de seguridad y bienestar para el niño y, por tanto, en los elementos de la lectura que generan sentimientos de placer.

El desarrollo en esta etapa de la función simbólica, que permite evocar objetos y acontecimientos no actuales, ofrece al niño, especialmente a partir de los cuatro años, la posibilidad de liberarse del espacio inmediato y el tiempo presente en el juego simbólico (encontramos un excelente ejemplo en la transformación que se opera en la habitación de Max en *Where the Wild Things Are*). Esto hace que comience a despertarse en los niños un interés por temáticas más imaginativas, lo que dotará a la mayoría de las obras de un carácter fantástico. Así, los animales y mascotas que aparecen en sus libros se humanizan, hablan, visten ropas y viven en casas: las obras de animales humanizados, posiblemente las más específicas de la literatura infantil¹⁵, predominan especialmente, y en ellas los autores crean un mundo de personajes animales, pleno de ternura y seguridad, a medida de las necesidades e intereses de los lectores más pequeños. También los juguetes y otros objetos que llaman su atención, como coches y camiones, se convierten en personajes animados. Todo ello responde a la idea del animismo, tan importante para las mentes de los niños en estas edades.

La fantasía invade, incluso, aquellas obras que abordan los conflictos psicológicos más característicos de estas edades, obras que, según Colomer (1998:224-225), han suscitado un especial interés en las últimas décadas. Presentan situaciones que el lector debe conocer a través de su experiencia, protagonizadas por niños como él, en las que se fomentan las relaciones de afecto y vías conciliadoras para la resolución de los conflictos internos de los pequeños. No se eluden temas como los celos entre

¹⁵ Las historias de animales tienen una larga tradición que se remonta al folklore y las colecciones de fábulas del *Panchatantra* o de autores como Esopo (cfr. Escarpit, 1986:127; López Tames, 1990b:46-47; Soriano, 1995:96; Gamble y Yates, 2002:61). Según Tolkien (1964:58), el hecho de que los animales hablen en los cuentos responde a la necesidad que, desde el comienzo de los tiempos, tiene el hombre de comunicarse con otros seres.

hermanos o las conductas agresivas que reflejan la rabia por la imposición de normas que no se quieren respetar (caso del protagonista en *Where the Wild Things Are*), pero, sin duda, el tema principal dentro de este bloque será la conjuración del miedo nocturno infantil, sobre todo el terror a los sueños y, en menor medida, el temor a lo desconocido. Los autores deben cuidar al detalle el tratamiento de toda esta temática, pues, en estas edades, los niños piensan que lo que acontece en sus libros es algo totalmente real, por lo que situarles ante una historia trágica en la que se vean involucrados sus personajes preferidos podría llevarles a un estado de angustia y tristeza: temas como la muerte, la incomunicación, la explotación o la discriminación, considerados tradicionalmente como inadecuados para el niño, son muy escasos, ya que no está preparado para enfrentarse al dolor. Solamente desde el distanciamiento que implica el tratamiento humorístico o el empleo de la fantasía puede el niño preoperacional disfrutar de este tipo de obras de carácter más intimista.

La trascendencia de los géneros fantásticos es indiscutible en esta etapa: críticos como Colomer (1998:202), Rodari (2000:124) o Strimel (2004:37) apuntan a la fantasía como instrumento terapéutico que ayuda a los niños a exorcizar los conflictos psicológicos y les ofrece mayor seguridad y confort. Además fertiliza la imaginación personal y es fundamental para la construcción de la mentalidad de un niño que sepa inventar, a la vez que en el plano lingüístico permite extender el campo de referencias del niño, proporcionándole una magnífica ocasión para ampliar su lenguaje, al tener que pensar en realidades cada vez más complejas.

La edición de los libros adquiere un protagonismo inusitado cuando se escribe para estas edades, hasta el punto de que el autor ha de adecuarse, antes de escribir su texto, a una serie de características impuestas desde la editorial, de manera que la autoría real de la obra quedaría, en cierto modo, compartida. Lo que se pretende con esas características es adaptar el texto a la comprensión lectora del niño preoperacional: el número de páginas, el número de párrafos u oraciones por página, la relación entre el texto y la imagen, el tipo de estructura sintáctica que se debe utilizar, los temas, los protagonistas, la estructura textual, la proporción de vocabulario desconocido, o incluso la longitud de las oraciones (cfr. Lluch, 1999:22; Graves, 2001:258).

Mientras algunos autores como Bettelheim y Zelan (1982) han reaccionado abiertamente contra la esterilidad educativa y literaria de este tipo de obras frente a la riqueza de la literatura oral, por ofrecer temas excesivamente limitados o evitar una parte tan importante de la narración como el conflicto, defendemos la posibilidad de

obtener obras de calidad a partir de estos condicionantes, remitiendo a las obras de autores como Lobel (*Mouse Tales*) o Ross (*I Want My Dummy*).

Las ilustraciones continúan resultando imprescindibles, como se deriva del hecho de que aparezcan en todas las páginas, desbordando el espacio que ocupa el texto. Nos hallamos en el estadio del álbum ilustrado por excelencia. Especialmente útiles resultan las ilustraciones cuando interaccionan adecuadamente con el texto. Tampoco debemos menospreciar la función que cumplen al fijar las diferentes escenas en la mente del niño: no olvidemos que en este estadio no interesa tanto la trama argumental de la historia en su conjunto como las escenas por separado, independientes unas de otras (cfr. Cerrillo, 1996:52; Cerrillo y Yubero, 2007:288). Por ello Cervera (1986:59) considera los tebeos como un excelente auxiliar para fomentar la lectura en este estadio.

Los ilustradores encuentran mayores posibilidades de experimentación, dado el desarrollo de las capacidades intelectuales de sus lectores: el mayor esquematismo de la etapa sensoriomotora va dejando paso muy poco a poco al realismo, a la vez que se experimenta con los colores, las formas, las texturas o el movimiento, y se trabajan más a fondo los detalles.

En resumen, podemos hablar de una etapa bastante innovadora en su conjunto, debido en gran medida a que su desarrollo ha sido bastante reciente y carece, por tanto, de una tradición literaria en la que asentarse. El uso de la imagen, la fantasía y el humor ha contribuido de manera decisiva en ese desarrollo.

TABLA 2: Estadio preoperacional (3-6 años)

TEMAS	ESTRUCTURA LITERARIA	DISEÑO
El entorno más cercano del niño: la familia, la casa, la escuela	Breve texto	Gran formato
Animales y juguetes humanizados	Escasa carga conceptual y sencillez expresiva: estructuras que los niños puedan leer individualmente, pero que también permitan la narración oral de los padres	Letra grande
Cuentos fantásticos	Relevancia de la repetición y el paralelismo sintáctico	Álbum ilustrado: ilustraciones en todas las páginas, desbordan el espacio ocupado por el texto
Humor: situaciones divertidas a causa de elementos sorprendentes	Simplicidad narrativa: interesa más la sucesión de escenas que un argumento elaborado	
	Orden temporal lineal en la narración: ausencia de anacronías, descripciones o digresiones	

3.2.3. Estadio de las operaciones concretas I (7-9 años)

La mayoría de los niños ya pueden leer los libros correspondientes a esta etapa por sí mismos, labor que se intenta facilitar mediante el empleo de letras grandes e ilustraciones minuciosas. Sin embargo, esto no significa que desdeñen las sesiones de lectura con una persona adulta, pues resultan un complemento ideal para una más completa interacción con el texto.

Cerrillo (1996:53) y Cerrillo y Yubero (2007:288) interpretan este estadio como el momento de la primera orientación al mundo objetivo. El niño continúa acumulando experiencias en el mundo que harán que deje de contemplar la vida bajo el exclusivo tamiz de su propio yo e intente trascender su egocentrismo. Su curiosidad le hará interesarse por muchas de las cosas que le rodean e intentará comprender cómo funciona y se organiza la realidad. Sin embargo, aunque ya es capaz de razonar desde ciertas posiciones lógicas, aún no ha adquirido la habilidad para desprenderse de su propia experiencia inmediata y desarrollar un pensamiento formal, que no se base en hechos concretos sino en ideas.

El estilo de lenguaje que demanda crece en complejidad. Ya no se conformará con enumeraciones y repeticiones sin más, demandando estructuras más complejas, así como argumentos más elaborados y de evolución menos lineal. La recurrencia es un instrumento válido y necesario en las primeras etapas, pero si se abusa de ella más adelante se puede caer en el aburrimiento, perjudicando la ampliación de conocimientos y experiencias inherente a toda obra literaria. Se debe buscar, en este momento evolutivo, el equilibrio entre lo recurrente y lo novedoso.

Esencialmente, vamos a encontrar los mismos géneros que aparecían en la etapa anterior, aunque su tratamiento puede ser ahora más rico y variado. Las obras de fantasía continúan imponiendo un dominio abrumador, dada su excelente aportación al progreso intelectual del niño¹⁶. La influencia del imaginario de los cuentos folklóricos pierde peso y se busca el humor y el ingenio para convertir la fantasía en un instrumento para ejercitar la imaginación, que toma como punto de partida la realidad inmediata del lector: “En la realidad, se puede entrar por la puerta principal o introducirse –es más divertido– por un ventanuco” (Rodari, 2000:31). El absurdo va dejando paso al sentido, a la lógica. Los libros fantásticos no tienen por qué estar exentos de realismo

¹⁶ “Creative fantasy, because it is mainly trying to do something else (make something new), may open your hoard and let all the locked things fly away like cage-birds” (Tolkien, 1964:53).

psicológico o emocional, no tienen por qué perder, en fin, su contacto con el hombre y su mundo: "... a good fantasy is deeply rooted in human experience" (Gamble y Yates, 2002:101).

Entre los tipos de fantasía preferidos por los niños en esta franja de edad destacan las historias de animales. Por regla general, los niños continúan pensando que los animales viven y sienten exactamente igual que ellos, de ahí que disfruten identificándose con los personajes de este tipo de historias, que habitualmente aparecerán humanizados. De hecho, el cariño que pueden llegar a sentir por los animales de sus cuentos es muy similar al afecto que desarrollan por sus mascotas. Además, según López Tames (1990b:55), en el mundo animal quedan suspendidas algunas de las obligaciones impuestas por el mundo adulto, lo que permitirá a los niños experimentar ciertas vivencias que de otro modo les estarían prohibidas. Mientras, Escarpit (1986:129) señala al animal como testimonio de la vida instintiva, sencilla, sin sofisticación, en comunión con la naturaleza, frente a la invasión de la sociedad industrial. En los últimos años, la preocupación ecológica y la conservación de especies en peligro de extinción se han convertido en el sello de identidad de un buen número de narraciones de este tipo.

Sin embargo, si comparamos con la etapa precedente, se observa un importante retroceso de las narraciones de animales humanizados, que también cambian cualitativamente: ya no es habitual ofrecer una réplica del mundo infantil del lector pero habitado exclusivamente por personajes animales, como ocurría en el cuento *Guess How Much I Love You*, sino que se presentan escenarios en los que animales y humanos conviven, en cuentos como *The Story of Babar* o *The Tale of Johnny Town-mouse*¹⁷.

Expertos como Lewis (1982:121), Montessori (cfr. Tucker, 1984:67-68), Chesterton (1990:31-32), Fremantle (1993b:59), Moreno (1998:35) o Cerrillo y Yubero (2007:291) valoran este estadio como el apropiado para que los niños puedan comenzar a disfrutar de la esencia de los cuentos de hadas¹⁸. Exponerles a este tipo de relatos antes de los siete años podría causarles un grave daño, dado que carecen de la experiencia necesaria para distinguir la fantasía de la realidad, estando convencidos de

¹⁷ *The Rainbow Fish* aparece como la excepción que confirma la regla.

¹⁸ La presencia de las hadas en estos cuentos no es, precisamente, el elemento que los unifica. De hecho, muy pocas hadas aparecen en ellos. "Se designa con la expresión "cuento de hadas" un relato fantástico de origen popular, de transmisión oral, con abundancia de elementos maravillosos, y protagonizado por seres sobrenaturales (hadas, brujas, ogros, gigantes, duendes ...) que se mueven, junto con otros personajes de la narración, en una esfera de atemporalidad, en un mundo abstracto, de sueño, y que tienen como dotes fundamentales la gracia primitiva y la ingenua frescura" (Nobile, 1992:50).

que todo lo que acontece en sus historias ha sucedido realmente: su peligro radica en que podrían alejar al niño de la vida real para sumergirle en la idealización y el ensueño, podrían favorecer la predilección por comportamientos inmorales, violentos, incluso fomentar el enfrentamiento respecto a la autoridad paterna, aparte de ser causa de prejuicios de raza o de género, o incluso de los primeros traumas emotivos del niño.

Por esta razón, sólo cuando los niños comienzan a desprenderse de una creencia literal en la ficción estarán preparados para enfrentarse a un mundo tan cruel como el que presentan los cuentos de hadas. De este modo, fantasmas, monstruos o animales salvajes, personajes que encarnan gran parte de los temores infantiles, irrumpen en sus historias. Privar de ellos a los niños no sería más que un engaño, al falsear sus vivencias, infantilizándolas y obstaculizando el curso natural de su crecimiento a nivel personal e imaginativo. “Perhaps surprises and doubts –even anguish and terror– are the essence of life: we cannot withhold them from our children. If we do, we fail, because we deceive them” (van der Loeff, 1976:28).

En realidad, según la teoría psicoanalítica¹⁹, todos estos personajes no son sino imágenes de las fantasías personales más íntimas del niño, que darán paso a sus primeras reflexiones sobre las grandes cuestiones en torno a las que gira la vida del ser humano: el éxito o el fracaso, la cobardía o la valentía, la madurez, el matrimonio, la riqueza, la muerte. Para Bettelheim (1984:65) uno de los grandes méritos del cuento de hadas radica en que nunca ofrece al niño respuestas concretas, sino meras indicaciones, dejando que sea éste el que imagine cómo puede aplicar a sí mismo lo que el cuento revela sobre la vida y la naturaleza humana. La referencia a las nociones piagetianas de asimilación y acomodación (cfr. Gross, 2005:503) es evidente: el niño capta de la obra aquellos elementos que puede asociar a su mundo personal y de esta manera, gracias al libro, aprende a adaptar su mundo a las nuevas exigencias que le plantea la obra.

En lo relativo a los temas, no encontramos demasiadas diferencias respecto a la etapa anterior. Junto al claro dominio de la fantasía, se observa un primer interés por los problemas sociales en la denuncia de la vida industrial y urbana en obras como *The Tale of Johnny Town-mouse* y el abuso de poder en obras como *The Wild Washerwomen*, así

¹⁹ Consideramos el libro de Bettelheim especialmente interesante: su objetivo fundamental consiste en demostrar cómo los cuentos de hadas ayudan al niño en su camino desde la inmadurez hacia la madurez. Aunque muy enraizado en el psicoanálisis y una terminología freudiana, en realidad las apreciaciones del autor sobre la recepción de la literatura infantil y las necesidades psicológicas del niño coinciden básicamente con las de Piaget. Trabajos recientes como *La bruja debe morir* (2000) de Cashdan, que gira en torno al impacto que ejercen a nivel psicológico este tipo de relatos en los receptores infantiles, confirman la vigencia del trabajo de Bettelheim.

como un descenso de las obras sobre conflictos psicológicos. La sustitución de los imaginarios de placer relacionados con el bienestar y necesidades básicas como la comida por referentes a realidades estéticas reconocidas culturalmente (elementos de la naturaleza como el mar en *The Rainbow Fish*, actividades artísticas o festivas en *Gorilla*, la elegancia en el vestir en *The Story of Babar* y *The Tale of Johnny Townmouse* o la belleza física en *The Rainbow Fish*) vienen a corroborar esa primera apertura al mundo característica de esta etapa evolutiva.

Los importantes avances cognitivos que encontramos en esta etapa abren nuevas posibilidades estilísticas, superándose algunas de las convenciones que ocuparon las etapas anteriores. No obstante, la incapacidad para el razonamiento abstracto modera estos avances, y el vocabulario simple, las oraciones breves (aunque cada vez con mayor frecuencia comienzan a desbordar su confinamiento a la línea) y las tramas claras continúan siendo marcas de identidad. También el final feliz sigue dominando en esta etapa.

Sin olvidar que el protagonismo infantil y masculino es la constante en todo el itinerario evolutivo, cabe destacar que los seres fantásticos son ahora más numerosos gracias al desarrollo de la fantasía moderna. Mientras, los protagonistas animales decrecen, como también ocurre con las figuras maternas, tan presentes antes, debido a que la protección que se ofrece a los lectores va siendo menor a medida que avanza la edad: la muerte de la madre en *The Story of Babar* y su no presencia en *Gorilla* corroboran nuestra afirmación.

El escenario en que se sitúa a estos personajes no dista demasiado del presentado en la franja de edades precedente: si bien la familia, escenario de la narrativa infantil y juvenil por excelencia, sigue apareciendo en la mayoría de las obras, su papel ya no es tan central y se emplea más veces como telón de fondo narrativo. Por otra parte, la presencia de protagonistas y géneros fantásticos facilita el empleo en algunas obras de un tiempo indeterminado, ya que el escaso manejo de la dimensión temporal impide todavía la ubicación de los acontecimientos en el pasado.

Continúa la simplicidad narrativa, incluso aumenta al desaparecer las alteraciones que se usaban para facilitar la lectura a los más pequeños. Sigue empleándose la voz narrativa simultánea, pero con nuevos propósitos como el de simular tiempo real o establecer una distancia emocional respecto a temas de mayor dureza. La única desviación destacable la encontramos en el uso de ciertas anacronías, que comienzan a quebrar el orden cronológico lineal, ahora que el desarrollo mental del

niño le va permitiendo reconstruir episodios del pasado o anticipar el futuro; sin embargo, estos saltos lineales se hacen coincidir con cambios en la voz narrativa que ayuden al lector a identificarlos (cfr. Colomer, 1998:267), o bien se introducen claras referencias temporales a modo de guía interpretativa (cfr. Sotomayor, 2000:34).

La utilización del humor es ahora mucho más escasa. “Parece que las obras de este grupo se inclinan por la adscripción a los géneros más asentados en la tradición de la narrativa infantil, sin ninguna voluntad paródica que cause el aumento de obras humorísticas” (Colomer, 1998:286). Desde ese gusto por la narrativa tradicional, son habituales las referencias a los cuentos populares (los leñadores en *The Wild Washerwomen*), que se supone conocen los niños a través de las narraciones de sus mayores. También es lógico que existan en los cuentos muchas más referencias al mundo que en la etapa anterior, ahora que los niños ya saben muchas más cosas.

En esta etapa el destinatario aparece en menor medida de manera explícita en el texto: puede deberse a que la oralidad ya no es tan importante para los niños. Por contra, la figura del narrador aparece más que en la etapa anterior, ya que la narración se hace progresivamente más larga y complicada, y será necesario ofrecer ayuda al lector para que pueda seguirla adecuadamente.

El niño todavía no recibe los mensajes objetivamente, sino que selecciona aquellos elementos que son de su interés y los adapta a conceptos previos que ya posee. La importancia de estas implicaciones subjetivas supone un tributo al pensamiento egocéntrico, del que el niño no ha podido desprenderse. En lo que sí que suelen coincidir los lectores en este estadio es en la creencia de que todas las historias deben tener algún tipo de sentido moral. Están convencidos de que en el mundo todas las cosas, tanto animadas como inanimadas, se mueven bajo los designios de unas estrictas leyes morales. Según Piaget (1965:87), el niño en edades tempranas cree en la idea de la justicia inmanente, es decir, en la existencia de castigos automáticos que emanan de las cosas mismas. Todavía no tiene la capacidad para distinguir las consecuencias que tienen su origen en el universo físico y las que surgen del mundo social del hombre. En los cuentos que leen esperarán que todo discurra según su concepto de la justicia: los buenos siempre son buenos y los malos deben ser castigados²⁰. La escasa experiencia y la suma subjetividad que dan forma al mundo del niño son, en opinión de Bettelheim

²⁰ “‘Not fair!’ is a common accusation at this age, and it will be some time before children understand that fairness, is something that is often missing in real life” (Tucker, 2002b:108).

(1989:17-19), las responsables de una moralidad tan firme y rigurosa, que sólo se hará más refinada a medida que el niño se aproxime a la adolescencia.

Para terminar, subrayamos la importancia que en este estadio evolutivo siguen manteniendo las ilustraciones, que deberían acompañar la lectura en cada una de las páginas de sus libros, si bien su número se reduce. A los niños les siguen encantando las imágenes y éstas se hacen más complejas, ganan en detalles, en matices, pero siempre con un tratamiento realista del color, los detalles, la escala y las proporciones: el atractivo de las ilustraciones se mide en base a su semejanza con la realidad (cfr. Yubero, 1995:70).

TABLA 3: Estadio de las operaciones concretas I (7-9 años)

TEMAS	ESTRUCTURA LITERARIA	DISEÑO
Fantasía	La oralidad es menos importante: los niños saben leer por sí mismos	Tipografía grande y clara
Animales: desciende el antropomorfismo y cambia su carácter	Claridad y brevedad en la exposición	Las oraciones superan su confinamiento a la línea
Humor: menos frecuente	Argumentos más elaborados: planteamiento, nudo y desenlace	Todas las páginas deben llevar alguna ilustración: aunque en la práctica su número se reduce (al menos un 25% de ilustraciones como refuerzo del texto)
Cuentos de hadas y leyendas extraordinarias	Mucha acción y desenlace rápido	
	Estructuras menos sencillas, sin abusar de la repetición	
	Fuerte sentido moral	Ilustraciones a color, más complejas y con un tratamiento más realista

3.2.4. Estadio de las operaciones concretas II (9-11 años)

Según Cerrillo (1996:53) y Cerrillo y Yubero (2007:289), esta etapa completa la evolución iniciada en la anterior: esa primera orientación al mundo objetivo culmina ahora con el pleno interés del niño por el mundo exterior. El egocentrismo de las primeras etapas, que le impedía diferenciar su ser del mundo externo, ha sido reemplazado gradualmente por un punto de vista que valora cada vez más la opinión de las personas con que convive y las circunstancias que le rodean.

Se inicia así un proceso de socialización, favorecido en gran medida por la experiencia de la escuela, que explicaría el gusto de los chavales por las historias de pandillas (*Pippi Longstocking*), o por los libros que giran en torno a los lazos de amistad

alcanzados con los compañeros de colegio (*When Hitler Stole Pink Rabbit*). Tucker añade otra interesante justificación al creciente interés por historias que tienen lugar en el ámbito escolar: “School is, after all, the place which pupils usually know far more about than do the adults in their lives” (Tucker, 2002b:271).

La fantasía sigue manteniendo su preponderancia, aunque la ficción realista ha aumentado notablemente. Los cuentos de animales humanizados tienden a desaparecer²¹ (tenemos una excepción en *Winnie-the-Pooh*), por tanto la fantasía moderna continúa siendo el género literario más abundante. Según Colomer (1998:202), la fantasía aparece en este momento evolutivo al servicio del juego cultural, no al servicio de temas psicológicos (primeros lectores) o como especulación imaginativa (primer estadio de las operaciones concretas).

Como los límites entre lo fantástico y lo real no están todavía perfectamente definidos, los niños seguirán disfrutando de aquellas historias en las que el mundo deja de ser convencional, deja de parecerse al que ellos tienen delante de sus ojos. Pueden ser historias en las que un mundo aparentemente normal se vea perturbado por ciertos acontecimientos fantásticos, como observamos en la historia de *Mary Poppins*; en otros cuentos, sin embargo, se diseña un mundo totalmente imaginario con personajes también fantásticos (la fábrica en *Charlie and the Chocolate Factory*). Pero siempre, apuntan Cervera (1986:60) o Gooderham (1995:180), deben ser creaciones con una coherencia interna cada vez mayor, pues el creciente desarrollo intelectual común a estas edades así lo demandará.

En la mayoría de los relatos fantásticos, los autores pretenden potenciar la imaginación del niño, al exponerle al simbolismo y la magia, en lugar de a la más previsible narración realista. En otros casos se persigue un sentido más moral como en *Charlie and the Chocolate Factory*, o se emplea la fantasía para denunciar situaciones presentes que pueden acarrear graves consecuencias en el mundo futuro.

Los cuentos de animales siguen estando entre sus preferidos, sin embargo se observa una mayor sutileza y seriedad en el planteamiento de las historias. Los niños a estas edades saben perfectamente que los animales no hablan ni poseen necesidades o emociones similares a las de los humanos, razón por la que los personajes se harán menos antropomórficos o incluso se buscará el realismo para contar la vida del animal.

²¹ “I would argue that there is a scale of anthropomorphism in animal books which to a considerable extent parallels children’s psychological development ... My main point is that, generally, the more anthropomorphic the characterisation of the animals, the younger the age group that will normally enjoy the book” (Pinset, 1993:36).

El proceso de socialización al que hacíamos referencia también se deja ver en estas historias (*Winnie-the-Pooh*), que muchas veces inciden en el sentido de grupo como una de las características más notables de la vida animal: la amistad, incluso el amor, la lucha por unos objetivos comunes a la especie corroboran la afirmación anterior.

El gusto por la fantasía también abre paso a las historias de aventuras²². A los niños de esta edad les encanta poner a prueba su valentía, su fuerza y, aunque sólo sea en su imaginación, vivirán con los personajes de sus cuentos situaciones que les llevarán al límite. Sus héroes, contra todo pronóstico y superando las adversidades más inesperadas, conseguirán salir triunfantes, caso de la protagonista en *Pippi Longstocking*. El significado que este tipo de historias iniciáticas tiene para los niños es obvio: "... stories of adventure and survival have a powerful appeal to pre-adolescents preparing themselves for their own journeys toward independence" (Chapman, 2001:11).

Ya se ha comentado cómo la ficción realista gana terreno en esta etapa. Según Colomer (1998:202), en estas obras se plantea sobre todo la medida en que las relaciones interpersonales y las cuestiones sociales pueden incidir en la maduración del individuo, empleando para ello una fórmula que consiste en situar un protagonista infantil en el centro de la vida cotidiana de su familia o su barrio, para describir lo que hace, siente y observa ese protagonista en relación a los personajes de su entorno: encontramos un buen ejemplo en Anna, la protagonista de *When Hitler Stole Pink Rabbit*.

En esta edad, comenzará a aflorar la curiosidad por conocer cómo era la vida en las épocas pasadas. Frente a los aburridos textos de historia que deben estudiar en el colegio, las narraciones históricas como *When Hitler Stole Pink Rabbit* dotarán de vida propia al pasado y los niños se verán expuestos a los peligros y las situaciones difíciles que tuvieron que afrontar los niños de otras épocas, algunas de las cuales, como la pobreza, aún tienen vigencia en la actualidad.

En menor medida, dado el todavía limitado carácter de sus capacidades deductivas, pero es también en esta etapa cuando aparecen las narraciones detectivescas, que adaptan las convenciones del género a la literatura infantil. Se trata simplemente de

²² "Etimológicamente, el término aventura sirve para designar una narración larga, dominada por la acción y basada en un ritmo narrativo intenso, cargado de suspense y misterio, con abundantes elementos imprevistos de sorpresa y riesgo" (Nobile, 1992:63). Piratas, exploradores, naufragos o bandoleros, personajes característicos de la aventura clásica, ausentes en los estadios anteriores, forman parte del pasado y presente de la protagonista de *Pippi Longstocking*.

obras sobre peripecias infantiles en las que se adopta un esquema de investigación a través de pistas para la resolución de un misterio (Pooh y Piglet juegan a detectives en el tercer episodio de *Winnie-the-Pooh*).

En resumen, observamos cómo los libros para esta edad buscan un equilibrio entre el realismo y la fantasía, en un momento en que el niño demanda y necesita ambas en la antesala para la definición de su personalidad. También confirman una constante en todo el itinerario lector infantil, la fuerte interferencia de géneros literarios (cfr. Sotomayor, 2001:59), es decir, se utilizan elementos propios de un género particular en una obra que catalogamos dentro de otro género distinto.

Las obras se van haciendo cada vez más complejas, lo que hace que en muchos casos presenten más de un tema principal. No obstante, el rasgo más específico de este período a nivel temático es la enorme atención que se concede a la familia. Se abordan por primera vez situaciones problemáticas para la estructura familiar, como es el caso de los hogares monoparentales, incluso llega a plantearse la orfandad (*Pippi Longstocking*), o la existencia de conductas inadecuadas en los padres, como el abandono, el desafecto o el abuso de poder: “Perhaps the greatest shift is that the nuclear family itself has come under scrutiny” (Gamble, 2001:26). Se abandona el talante amable que caracterizó las narraciones anteriores para buscar una descripción más realista imbuida de cierta desazón²³.

Aunque escasos en número, los temas considerados inadecuados para la sensibilidad infantil incorporan también un tratamiento de mayor dureza. Si en el estadio preoperacional el lado oscuro de las cosas se simbolizaba con monstruos o brujas, durante las operaciones concretas les gustará enfrentarse en las ficciones con temores más realistas, de los que no debemos privarles: “Too many of us feel that children are to be protected and sheltered from pain. Yet, they live close to it and perceive it every day. And not to acknowledge its existence is really to leave them unprotected and unsheltered” (Haviland, 1973:96). La discapacidad psíquica, la vejez (*Charlie and the Chocolate Factory*), la guerra y el racismo (*When Hitler Stole Pink Rabbit*), incluso de manera tímida el amor (*Mary Poppins*), hacen su aparición en la narrativa para niños por primera vez.

²³ La insistencia en un tratamiento edulcorado de la realidad supondría la persistencia de imágenes en completa contradicción con las experiencias que el niño vive cada día, poniendo a éste bien en contra de sus propias experiencias vitales, bien dándole a entender que los libros recogen pocas verdades sobre la vida (cfr. Bettelheim, 1989:42).

Debido a la mayor presencia de géneros realistas, los protagonistas humanos aumentan progresivamente respecto a los seres fantásticos y los animales. Por otro lado, el proceso de socialización a que hemos hecho referencia facilita la presencia de obras con protagonismo grupal, caso de *Winnie-the-Pooh*, aunque se prefiera que el número de personajes no sea excesivo, ya que podría confundir al lector en su seguimiento de la narración.

Pero quizá el aspecto más relevante en lo relativo a la caracterización de los personajes radica en la mayor concentración de personajes malvados con respecto al resto de etapas lectoras, personajes que además presentan más connotaciones negativas que en las etapas anteriores: la razón de esta concentración debemos buscarla en la disminución de la protección que se venía ofreciendo al lector. Los libros que no ignoran las temáticas y personajes terroríficos, sino que les dan un tratamiento equilibrado en el curso de los acontecimientos de la historia (la figura de Hitler en *When Hitler Stole Pink Rabbit*), pueden ayudar más que perjudicar a los niños. “They will learn from them that they are not the only ones to have these feelings, and can listen cathartically and therefore without guilt to stories of other people killing, devouring, hating or envying” (Tucker, 1973:105). La presencia de adversarios se extrapola, incluso, al plano familiar, para encontrar padres o maridos que causan dolor a su familia por el mal uso de su autoridad o el abandono.

La experiencia en la lectura de libros permitirá que los niños reconozcan en estas edades las convenciones típicas de las narraciones más sencillas. Esto significa que están preparados para enfrentarse a tramas más elaboradas y extensas, ya que su capacidad de concentración y comprensión lectora ha aumentado. Nuevas posibilidades se abren entonces a nivel formal. Las siguientes palabras de Cervera sintetizan a la perfección lo que los lectores demandarán en este aspecto:

En cuanto a su forma, estos libros necesitan argumento dinámico con equilibrada proporción entre diálogos y acción. La descripción de ambientes y caracteres tiene que ser rápida y esencial. En el desarrollo y progresión del argumento no pueden quedar aspectos dudosos o confusos. El niño exige que al final todos los problemas planteados estén resueltos (Cervera, 1986:60).

La evolución cognitiva del lector abre nuevas posibilidades para la definición del escenario, que aparece ahora menos acotado a la vivienda (*Charlie and the Chocolate Factory*) y la estructura familiar tradicional (*Pippi Longstocking*), y, según Gómez del

Manzano (1987:200), habitualmente nos involucra con el proceso psicológico del protagonista. Los preadolescentes, posiblemente por el influjo de los cuentos de hadas, gustan también de las historias que tienen lugar en localizaciones exóticas, casi siempre en un país extranjero. De esta manera, los libros confirman las fantasías de los niños sobre sus propios países imaginarios, donde suelen escapar para evadirse de su entorno real: *Mary Poppins* aparece como excelente ejemplo al respecto.

La mayor longitud de las obras favorece la subdivisión en capítulos, la inclusión de títulos, el empleo de posdatas y notas: el autor pretende que el lector no pierda el hilo de la narración, empleando los citados paratextos como señal orientadora para una más fácil comprensión del relato. También se intentan mantener en la medida de lo posible algunos elementos visuales que ofrezcan un complemento más a la comprensión, habitualmente una o dos ilustraciones por capítulo, aunque es evidente que su peso es mucho menor que en los estadios anteriores²⁴. Por último, aun tratándose de un recurso poco habitual en la literatura infantil, es el momento en que algunas obras incorporan un prólogo, con una finalidad claramente didáctica, aconsejando la conveniencia y facilitando claves para la lectura del texto. Como consecuencia de estos fenómenos de fragmentación, la estructura argumental se hace más compleja en esta etapa; incluso puede plantearse más de una línea narrativa: así la historia de Anna y su familia corre paralela a los acontecimientos que se suceden en la Alemania nazi (*When Hitler Stole Pink Rabbit*); del mismo modo, Pooh y Piglet experimentan de forma bien distinta lo que en realidad es la misma aventura, la caza del ficticio 'Heffalump' (*Winnie-the-Pooh*, episodio 5).

El empleo de la perspectiva focalizada es notable, especialmente en el protagonista, y se sigue haciendo en tercera persona, como ocurría en las etapas anteriores. Mientras, la voz narrativa simultánea ya no se emplea para facilitar el acceso a la lectura mediante la teatralización de la historia o la simulación de tiempo real, sino que se utiliza para reproducir los pensamientos de los protagonistas y conseguir una sensación de proximidad a la conciencia del personaje por parte del lector.

En este estadio también encontramos las obras más ambiciosas en lo que a complejidad interpretativa se refiere. El humor es más abundante e innovador que en la etapa precedente. En numerosas obras humorísticas se potencia la figura del niño no

²⁴ Los preadolescentes suavizan sus exigencias realistas y comienzan a aceptar estilos que les conduzcan hacia mundos pictóricos desconocidos, que les ofrezcan nuevas posibilidades en el tratamiento del color, la composición, el trazo, la acción o los sentimientos (cfr. Yubero, 1995:70).

socializado, inmaduro, incapaz de integrarse por el momento en la sociedad que le ofrecen los adultos, y se rechazan de plano las normas establecidas por éstos, tanto por los padres en casa, como los maestros en la escuela, los policías en la calle (*Pippi Longstocking*). El débil, el pequeño, triunfará y se burlará del mayor, del fuerte. “No wonder children usually adore such stories, thoroughly enjoying the chance of taking revenge in fiction against the sort of oppressive older characters so much more difficult to make a stand against in real life” (Tucker, 2002b:196-197).

De forma paralela, sus progresos lingüísticos y cognitivos les permiten comenzar a superar la incapacidad infantil para manejar la dimensión temporal, y ya encontramos un buen número de obras situadas en un tiempo pasado concreto (*When Hitler Stole Pink Rabbit*). Según Lluch (2003:52), en este período se alcanza la comprensión del tiempo cíclico, la coordinación de diferentes sistemas temporales y la utilización de marcas temporales como apoyo de los razonamientos temporales. Al respecto de este creciente dominio de la dimensión temporal, Cervera (1986:59) destaca su capacidad para hacer mentalmente retrocesos y adelantos en el tiempo. De ahí que, aunque sigue dominando el orden cronológico lineal, bastantes obras presentan anacronías; en muchos casos son similares a algunas aparecidas en etapas anteriores, pero ahora se hacen más numerosas y variadas.

En cuanto a la duración del tiempo de la ficción, que si bien sigue asentada en la brevedad, abarca en algunos casos períodos mucho más largos que en las etapas anteriores (del otoño a la primavera en *Mary Poppins*, entre dos y tres años en *When Hitler Stole Pink Rabbit*), incluso aparecen algunas historias que recorren toda la vida de los personajes.

En lo relativo a los conocimientos previos del lector, se observa una importante voluntad educativa, ahora que los niños están preparados para recibir su bagaje cultural de manera explícita. También se hace más explícita la comunicación literaria en el texto, sobre todo a través de los prólogos, epílogos y apéndices, que incluyen comentarios sobre la creación de la historia, en obras como *Mary Poppins* y *Winnie-the-Pooh*.

Todos estos avances son producto del notable desarrollo cognitivo alcanzado en estas edades: al haber trascendido el egocentrismo mental, el niño es capaz de evaluar con mayor objetividad los elementos del cuento, poniéndolos en relación con otros cuentos que ya conoce. Estas mayores posibilidades para asimilar el legado cultural y literario, junto con la ampliación de sus intereses sociales, permiten que se introduzcan

en los cuentos nuevos temas y modelos literarios a través de múltiples recursos, dotando este período de un importante carácter innovador a nivel tanto temático como formal.

TABLA 4: Estadio de las operaciones concretas II (9-11 años)

TEMAS	ESTRUCTURA LITERARIA	DISEÑO
Aventuras fantásticas	Mayor extensión: subdivisión en capítulos	Tipografía ya normalizada
Aventuras realistas	Argumento claro, pero más elaborado	Libros en torno a las 120 páginas
Historias de pandillas	Equilibrio entre diálogo y acción	Menor peso de la ilustración: una o dos por capítulo
Animales: historias más realistas	Descripción de personajes y ambientes: rápida y esencial	Ilustraciones fieles al texto, menos realistas, más innovadoras
Humor	Ausencia de moralejas	
Primer interés por las narraciones históricas, detectivescas y de misterio	Sintaxis breve y sencilla, pero más compleja	

3.2.5. Estadio de las operaciones formales (11-14 años)²⁵

Gracias al pensamiento hipotético-deductivo, el adolescente desarrolla un sentido crítico que le ofrecerá una nueva dimensión de sí mismo, de su familia, de la sociedad. Es el momento de su desarrollo en el que más debe avanzar su comprensión lectora: “En una progresión constante el adolescente, más preparado para la lectura silenciosa y personal, valora el texto con captación de matices, intenciones, puntos de vista e incluso recursos lingüísticos y literarios” (Cervera, 1986:61).

Los libros dirigidos al lector adolescente reflejarán esta nueva dimensión intelectual y emocional, y la acción dejará de ser el componente exclusivo para dar paso a momentos de introspección, en los que el autor introduce en el curso de la historia comentarios e insinuaciones, que en anteriores estadios hubieran resultado incomprensibles y posiblemente hubieran conducido al abandono de la lectura. Más allá de los acontecimientos de la historia, el adolescente ya es capaz de reflexionar sobre la vida interior de los personajes, por lo que intentará descubrir las razones que justifiquen

²⁵ A pesar de no haber sido incluidas en nuestro corpus, hemos considerado oportuna la presentación de las características más relevantes de las narraciones dirigidas, por una parte, al público adolescente, y por otra, al público adulto, interesándonos especialmente la medida en que contribuyen hacer más coherente nuestra selección de textos.

sus conductas. Personajes que serán dotados de mayor individualidad, alejados de los estereotipos más característicos de las etapas anteriores.

Cerrillo (1996:53) y Cerrillo y Yubero (2007:289) definen esta etapa como la de la adquisición gradual de la personalidad. El adolescente experimenta una necesidad imperiosa de definir su propia identidad, de buscar nuevos valores que le den mayor sentido a su vida y le ayuden a alcanzar la madurez. Por eso las historias dejarán de lado en algunas ocasiones a los protagonistas y los ambientes infantiles, para centrarse en personajes adultos, que se encuentran en las páginas de los libros como ejemplos de conducta a seguir o, al menos, a analizar por los adolescentes.

La pandilla continúa siendo un refugio interesante, que ejercerá una influencia decisiva en la definición de la identidad del adolescente, puesto que en la amistad desinteresada y el compañerismo buscará modelos de conducta que sustituyan a los padres, cuyo excesivo control e imposición de obligaciones se hace intolerable en muchos casos, en un momento en el que anhela su independencia y cuestiona todo, de ahí sus habituales reacciones pasionales, radicales e incluso extremistas.

TABLA 5: Estadio de las operaciones formales (11-14 años)

TEMAS	ESTRUCTURA LITERARIA	DISEÑO
Mayoritarios: aventuras realistas	Lectura silenciosa y personal	Libros menos diferentes a los libros para adultos
Aventuras fantásticas	Mayor extensión y complejidad narrativa	Presentación atractiva
Gran variedad de géneros: relatos policíacos y de misterio, narraciones históricas, libros de humor y deportes, literatura sentimental, biografías de personajes famosos	Argumento desarrollado: interrelación de varias líneas argumentales	Extensión variable
	Orden temporal lineal en la narración: pero más anacronías y más innovadoras	Muy escasa presencia de la ilustración: no desaparece del todo; pueden llevar o no ilustraciones
Conflictos personales: maduración del protagonista adolescente	Descripción de personajes y ambientes: más individualizada, menos estereotipada	Ilustraciones: gran rigor y atención al detalle
Temas sociales	Desenlace: las historias deben dar respuesta a los conflictos planteados	

3.2.6 Estadio de la maduración (15 años—)²⁶

Todo el itinerario lector descrito debe haber conducido, según señala Lluch (2003:72-74), al perfeccionamiento de una serie de competencias necesarias para la lectura literaria: una competencia lingüística, una competencia literaria, una competencia intertextual y una competencia genérica. Ésta última exige un importante abanico de conocimientos sobre el tipo de género, en nuestro caso concreto, el género narrativo: el lector debe saber identificar los personajes y su peso dentro de la historia, así como los recursos empleados para construirlos; en el caso de la trama, ha de reconocer la estructura, comprender su desarrollo y valorar las diferentes maneras de llegar al desenlace, así como las técnicas empleadas para hacer avanzar la narración; del mismo modo, también debe ser consciente de otros elementos también importantes, como es el caso del tema, la ambientación o el narrador.

Cerrillo (1996:53) y Cerrillo y Yubero (2007:289) definen este momento como la fase estética literaria y nos remiten a las siguientes palabras de Bettelheim y Zelan para corroborarlo:

Sólo cuando empezamos a responder personalmente al contenido del texto y a abrirnos a su mensaje (independientemente de si la consecuencia de esto es su aceptación, modificación o rechazo) vamos más allá de una mera decodificación o percepción de las palabras y empezamos a percibir los significados. Entonces traemos nuestras pasadas experiencias y los intereses actuales para apoyarnos en lo que leemos; resumiendo, nos estamos metiendo activamente en la lectura hasta que al fin somos capaces de comprender lo que el texto significa para nosotros y lo que puede hacer por y para nosotros (Bettelheim y Zelan, 1982:36-37. Cit. Spink, 1989:87).

Toda obra literaria debe desencadenar la emoción y el disfrute del lector, no a un nivel superficial o banal, sino mucho más trascendente, y lo conseguirá tanto desde los contenidos que plantea como desde la particular forma de tratarlos. En principio, nuestra lectura debe introducirnos en la historia, hacernos partícipes de ella, de manera que la podamos poner en relación con algún episodio de nuestra vida, con alguna de nuestras inquietudes, sobre las que pueda aportarnos una nueva luz, haciéndonos mejores conocedores del significado de la vida humana. Defendemos con autores como Tucker (1984:188) la idea de una literatura que extienda nuestro modo habitual de percibir y evaluar la experiencia imaginativa, sumergiéndonos en una especie de hechizo en el que

²⁶ Véase nota nº 25.

experimentemos pensamientos y emociones muy diferentes de las que normalmente tenemos en nuestra vida cotidiana.

Sirvan para concluir este capítulo las siguiente palabras de C.S. Lewis (1961:141), en referencia a cómo la literatura puede aumentar la riqueza personal e intelectual del ser humano, al hacerle cómplice de otras vidas, al situarle frente a experiencias que, de otro modo, probablemente nunca hubiera vivido: “In reading great literature I become a thousand men and yet remain myself ... I see with myriad eyes, but it is still I that see ... I transcend myself; and am never more myself than when I do”.

TABLA 6: Estadio de la maduración (a partir de 15 años)

TEMAS	ESTRUCTURA LITERARIA	DISEÑO
Temas que enriquezcan la experiencia personal, social e intelectual del lector = literatura adultos	Sin limitaciones previas = literatura adultos	Sin limitaciones previas = literatura adultos

4. LAS NARRACIONES INFANTILES: GÉNERO Y REGISTRO

Una vez ha quedado caracterizada la literatura infantil y, en particular las narraciones infantiles, tanto desde una perspectiva literaria (cfr. capítulo 2) como evolutiva (cfr. capítulo 3), nos disponemos en los siguientes capítulos a desarrollar la vertiente lingüística de nuestra investigación, que deberá aportar lo que podríamos considerar el marco teórico para un estudio de las narraciones infantiles desde las disciplinas del análisis del discurso y de la pragmática.

Puesto que las narraciones destinadas a un público infantil de entre 0 y 11 años constituyen el eje en torno al que gira nuestra investigación, hemos considerado oportuno detenernos en este apartado para una exhaustiva caracterización del género narrativo: no pretendemos un análisis literario, sino centrarnos ante todo en la vertiente lingüística de la noción de género.

Para ello se parte de la definición de los conceptos de género y registro, términos cuya delimitación no ha estado (y no está incluso en la actualidad) exenta de cierta controversia, y su vinculación a la noción de contexto, cultural y situacional respectivamente. Estamos ante dos conceptos complementarios que tienen su razón de ser en su relación con el uso que se hace del lenguaje en contextos específicos. De ahí que, una vez delimitadas las nociones de género y registro, pasemos a realizar un estudio detallado de las características específicas que, en este aspecto, presentan las narraciones, características que van a ir marcando las opciones léxico-gramaticales y que, consecuentemente, van a tener una decisiva repercusión en las estructuras temática y tópica de los cuentos, objeto final de nuestro estudio.

Tampoco en este capítulo desdeñamos el enfoque evolutivo adoptado en nuestra investigación, cuya incidencia sobre las narraciones se ha descrito ampliamente en el capítulo anterior: en cierta medida, la edad de los lectores también va a condicionar el género y registro de las narraciones.

Del mismo modo, en el desarrollo de este capítulo se ha reservado un importante espacio para el estudio de las diferencias lingüísticas existentes entre la lengua oral y la lengua escrita. Se trata de un aspecto relativo al modo, una de las variables del registro, y su repercusión resulta decisiva en el caso de las narraciones infantiles: aun tratándose de textos escritos, la procedencia de los cuentos de la tradición oral y el escaso bagaje de la mayor parte de nuestro espectro de lectores en el manejo de la lengua escrita, que

en muchos casos demandará textos que le sean contados, justifican el empleo de un lenguaje que, sin llegar a identificarse, sí al menos se mantendrá cercano en todo momento a la lengua oral.

4.1. LOS CONCEPTOS DE GÉNERO Y REGISTRO

From antiquity to fairly recently ... they (genres) were studied in terms of their specific literary and artistic features, but not as specific types of utterances distinct from other types but sharing with them a common *verbal* nature (Downing, 1998:21)¹.

Si bien el concepto de género (cuyo origen se remonta a la Grecia clásica²) resulta bastante familiar al encontrarse muy arraigado en los ámbitos de la retórica y la literatura, su importancia en los estudios lingüísticos es bastante reciente, y se debe fundamentalmente al impulso de la gramática sistémica: mientras la noción de registro como concepto lingüístico ya se había delimitado y definido en la década de los setenta (Halliday y Hasan, 1976; Gregory y Carroll, 1978; Halliday, 1978), la noción de género sólo ha alcanzado relevancia a partir de los años ochenta del siglo XX, especialmente en la disciplina de análisis del discurso³.

Hasta que llegó esa consolidación, el género se había abordado a lo largo de todo el siglo XX desde enfoques bien distintos:

The notion of genre has been discussed in a range of different areas, including folklore studies, linguistic anthropology, the ethnography of communication, conversational analysis, rhetoric, literary theory, the sociology of language, and applied linguistics (Paltridge, 1997:5).

A pesar de que los objetivos que plantean las distintas disciplinas distan bastante, es cierto que todas ellas comparten un interés común por la descripción del género en su relación con nociones como la cultura, el contexto o la estructura del texto. En este sentido los estudios lingüísticos sobre el género parecen hundir sus raíces en el trabajo de Malinowski (1923) y, en especial, en su tesis de que las manifestaciones comunicativas de una sociedad no pueden ser plenamente comprendidas sin un conocimiento mínimo del contexto cultural y del contexto situacional en que estas

¹ El paréntesis es nuestro.

² “Los primeros en apartar las obras en géneros fueron los griegos. En Platón ya hubo indicios de una división tripartita en literatura épica, lírica y dramática pero fue Aristóteles, en su *Poética*, quien inició un estudio sistemático de los géneros” (Anderson, 1999:13).

³ También a Aristóteles se debe la primera clasificación de géneros discursivos no literarios, al establecer en su *Retórica* los tres tipos en los que podían clasificarse los discursos empleados en la Grecia clásica: forenses, deliberativos o epidícticos (cfr. Calsamiglia y Tusón, 1999:252-253). Por otra parte, es cierto que ya a mediados del siglo XX Bajtin analizó el género desde una perspectiva discursiva similar a la que se va a presentar en este estudio. Sin embargo, debe tenerse en cuenta que sus trabajos en torno a esta cuestión no se publicarían hasta el comienzo de los ochenta, de ahí nuestra afirmación.

manifestaciones se producen. Así, la gramática sistémica va a definir los conceptos de género y registro a partir de esa doble concreción de la noción de contexto: el género representa el contexto cultural, mientras que el registro se asocia al contexto situacional (Halliday y Hasan, 1989; Swales, 1990; Martin, 1992; Eggins, 1994; Downing, 1995; Bex, 1996; Paltridge, 1997, 2000; Halliday, 2002b, 2004).

4.1.1. El género

El género aparece, pues, necesariamente ligado a la idea de cultura y comunidad sociolingüística (cfr. Kress, 1989:6,19; Toolan, 2005:194-195). Por ello Paltridge concede una especial importancia al ámbito de la sociología del lenguaje en la caracterización del género:

... genres are seen ... as “socially constructed communicative models for the solution of communicative problems” (Luckmann 1992:226) ... That is, genres provide ways for responding to recurrent communicative problems as well as a way in which socially relevant knowledge and experiences are transmitted to individuals within a society (Paltridge, 1997:20-21).

Dos aspectos fundamentales debemos extraer de esta valoración del género: en primer lugar, se trata de un modelo comunicativo que la sociedad pone a disposición de sus miembros⁴, que ha de servir a éstos como punto de referencia en una situación determinada de comunicación, tanto a la hora de emitir como de interpretar información⁵; en segundo lugar, la sociedad crea estos modelos para dar respuesta a problemas comunicativos recurrentes y, en consecuencia, cada género tendrá un ámbito específico de aplicación. Aun reconociendo el carácter convencional de los géneros, al tratarse de manifestaciones histórica y culturalmente establecidas y premodeladas (cfr. Günthner y Knoblauch, 1995:8), esto no significa que los géneros sean estáticos⁶ y no puedan cambiar si se modifican las necesidades comunicativas particulares de la situación para la que fueron creados (Berkenkotter y Huckin, 1995:24; Hanks,

⁴ “Speech genres are not created by the speaker but given to the speaker” (Bajtin, 1986:80).

⁵ Los géneros se erigen como un importante componente de los procesos de interacción e inferencia: “... no sólo tranquiliza al hablante sino que también ayuda a los receptores porque limita las posibilidades interpretativas de los enunciados al relacionarlos con un género específico” (Günthner y Knoblauch, 1995:21-22).

⁶ “... genres vary quite considerably in terms of their degree of stabilization, fixity and homogenization” (Fairclough, 2004:66).

1996:238; Jaworski y Coupland, 1999:53; Fairclough, 2004:66), como corroboran las siguientes palabras de Downing (1998:23): “On the contrary, genres are dynamic, like life itself, and evolve as circumstances change”⁷.

También Swales, a partir de sus investigaciones en el campo del inglés para fines específicos (ESP), llega a la conclusión de que los textos que pertenecen a un mismo género vienen definidos por unos propósitos comunicativos similares que los miembros de la comunidad sociolingüística son capaces de identificar⁸ y, por ello, constituyen la base fundamental del género. Los propósitos comunicativos dan forma a la estructura, contenido y estilo del género, al restringir las elecciones que, en torno a cada una de estas variables, se le presentan al usuario de la lengua, obteniéndose de esta manera unos patrones similares para todos los textos que pertenecen a un mismo género⁹:

A genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognized by the expert members of the parent discourse community, and thereby constitute the rationale for the genre. This rationale shapes the schematic structure of the discourse and influences and constrains choice of content and style ... In addition to purpose, exemplars of a genre exhibit various patterns of similarity in terms of structure, style, content and intended audience (Swales, 1990:58).

Al respecto de esta valoración del género de Swales, autores como Hasan (1978, 1984), Martin (1989, 1992, 1997), Bhatia (1993), Eggins (1994), Downing (1995, 1998), Vázquez (1995), Albentosa (1998a,b), Halliday (2002b), Butler (2003b) o Martin y Rose (2003) recalcan la importancia que adquiere la estructura esquemática del género: cada género tiene unas partes o elementos estructurales de comienzo, desarrollo y conclusión que se realizan a través de unos patrones o pautas, que son las opciones léxico-gramaticales que identifican un texto y que nos ayudan intuitivamente a reconocer su género. Pese a la trascendencia que adquiere la noción de estructura

⁷ Este posicionamiento en defensa de la flexibilidad y apertura al cambio de los géneros también cuenta con sus detractores. Lingüistas de gran prestigio como Propp (1974), Hasan (1978, 1984) o Ventola (1984) defienden que los géneros no pueden variar, esto es, un texto no puede ir más allá de las fronteras de un género sin que se produzca un cambio en la definición de ese género concreto: ese texto particular ya no estaría adscrito al género en cuestión.

⁸ Albentosa (1998a:81) señala cómo el conocimiento y capacidad de reconocimiento y utilización de los propósitos puede variar por razones de edad, formación, posición social, etc.

⁹ “The use of genre in ESP or applied linguistics is thus distinct from its use in literary criticism, where a particular genre, for example a tragedy, a comedy or a novel, is distinguished by its form” (Dudley-Evans, 1994:219).

esquemática, los estudios actuales no llegan a encumbrarla hasta el punto que lo hiciera Propp (1974), quien considerara la estructura como característica definidora por sí sola de un género concreto, desatendiendo factores tan determinantes como el contexto cultural. En este sentido Paltridge (2000:114) remite a lingüistas como Bex (1995) y Hunston (1995), quienes cuestionan que los géneros puedan identificarse a partir de la referencia exclusiva a elementos estructurales de carácter obligatorio. Ambos autores coinciden al señalar que, si bien un género puede presentar una organización en partes convencional, de ningún modo debe considerarse obligatoria para que un texto sea reconocido como perteneciente a un género particular. Fairclough (2004:72,75), aun reconociendo la necesidad de la estructura genérica para el estudio del género, señala la imposibilidad de identificar ésta con claridad en algunos textos, especialmente en aquellos donde el propósito comunicativo es menos relevante y el grado de ritualización es menor. Incluso en aquellos géneros donde la estructura genérica debería ser más clara y predecible, encontramos importantes variaciones entre los diferentes textos.

También se desprende de las anteriores palabras de Swales la idea de que, al ofrecer al individuo unos modelos de estructura, contenido y estilo preestablecidos a los que éste deberá plegarse, el género limita la libertad de creación del emisor¹⁰. Esa idea es llevada al extremo por Bajtin (1986) cuando afirma que los géneros son obligatorios para el usuario individual de una lengua. Downing considera que ese término de obligatoriedad que emplea Bajtin resulta demasiado extremo: “In English, ‘mandatory’ sounds somewhat strong and suggests a limit to our freedom and creativity as speakers and writers” (Downing, 1998:22). Mientras que para algunos investigadores esto es negativo, principalmente en la escuela australiana de lingüística, donde afirman que los géneros restringen la libertad de creación, para otros como Martin o Eggins resulta positivo, al considerar que el buen conocimiento de un género ayuda a crear textos efectivos que serán reconocidos por los lectores competentes como pertenecientes a ese género concreto: los géneros ofrecen un paradigma de referencia, un modelo que goza de una permanencia histórica, sobre los que cada texto individual introduce novedades y variantes particulares (Wellek y Warren, 1966; Todorov, 1988; Johnstone, 2002)¹¹.

Dentro de esta segunda línea destaca la importancia de la aportación de Bhatia (1993:19-22), quien afirma que a la hora de definir un género, además de factores

¹⁰ “The more highly constrained and ritualised the genre, the more likely we are to be able to identify norms” (Brown y Yule, 1983:63).

¹¹ “The genres associated with a particular network of social practises constitute a *potential* which is variably drawn upon in *actual* texts and interactions” (Fairclough, 2004:69).

sociológicos y lingüísticos, es conveniente tener en cuenta factores psicológicos, fundamentalmente cognitivos, que nos lleven a considerar la importancia de los aspectos tácticos por los que el emisor especializado puede explotar todas las posibilidades del género, adoptando estrategias que le permitan ser más creativo en la consecución de sus objetivos particulares. En este sentido la noción de género dejaría de lado ese carácter predecible, predeterminado que habitualmente nos empeñamos en asignarle.

Si bien los elementos de la estructura textual ayudan a definir el género al que el texto en cuestión pertenece, es necesario recurrir a algo más que la forma lingüística¹² para describir adecuadamente un género. Según Albentosa (1998a:82), aunque los textos de un mismo género tiendan, por regla general, a acomodarse a una serie de patrones léxico-gramaticales, la diferencia de porcentajes de presencia de un determinado recurso lingüístico en un mismo tipo de textos es, en muchas ocasiones, notable. Esos otros factores decisivos en la determinación del género serán tanto semántico-pragmáticos como cognitivos.

En lo relativo a los factores cognitivos, el individuo parte de su conocimiento previo del mundo y de otros textos cuando se dispone a realizar una lectura: esto significa que dispone en su memoria de una serie de conceptos, estructuras informativas y situaciones integrados en esquemas que sirven como pauta para el reconocimiento, comprensión y clasificación de los diferentes textos como ejemplos de un género particular. Precisamente la actualidad y difusión que ha vivido la Lingüística Cognitiva en la década de los noventa ha contribuido decisivamente, según Downing (1998:15-20), al reconocimiento de esta consideración de los géneros como modelos o esquemas cognitivos que la mente pone en funcionamiento para identificar y facilitar información acerca de un determinado texto.

En cuanto a los factores pragmáticos, resulta imprescindible que se den las condiciones adecuadas para que el lector reconozca las intenciones que el autor plantea en su texto, para hacerlas suyas y de este modo proceder a la identificación e interpretación del género. Las condiciones que permitirán asignar un texto a un género particular vendrán dadas por una interacción de ambos factores pragmáticos y

¹² “... the analysis carried out here has demonstrated that an ‘either/or’ view of the relationship between genre and lexico-grammatical patternings might not be able to provide a basis for genre assignment – the principal interest of this investigation” (Paltridge, 1997:81). Este autor coincide con Biber al asumir que el concepto de género se basa más en el uso que en la forma del lenguaje: “Genre categories are determined on the basis of external criteria relating to the speaker’s purpose and topic; they are assigned on the basis of use rather than on the basis of form” (Biber, 1988:170).

cognitivos, en el caso de las representaciones estereotípicas de un género, mientras que en los ejemplos menos típicos sólo los factores pragmáticos serán relevantes.

En base a los parámetros examinados y tras comprobar su aplicabilidad con el análisis de un corpus de textos pertenecientes a un área concreta del conocimiento humano (los estudios medioambientales), Paltridge elabora una definición de género que amplía la propuesta por Swales (1990) y presenta una orientación fundamentalmente socio-psicológica, que nos va a servir para cerrar esta revisión de la noción de género lingüístico:

Our perception of the concept of genre is an instance of a particular communicative event ... The interactional characteristics of a genre may include specific author/s and audience/s of the text, a particular channel of communication and, at a certain level of abstraction, a particular 'topic', and social stock of language. The communicative event, furthermore, occurs in a particular social and cultural setting and has a particular communicative function. Co-occurring with this interactional frame is also a cognitive frame which incorporates a certain conceptual scenario. This scenario may include certain roles, co-occurring patternings of textual organisation and shared understandings, or protocols, of how the text might proceed. There may also be certain lexical items which are associated with the particular genre (Paltridge, 1997:106).

4.1.2. El registro

Ya se ha comentado al comienzo de este apartado el hecho de que la noción de registro pertenece al ámbito del contexto situacional, en concreto se refiere a las variaciones que se producen en el uso del lenguaje en función de la situación en que éste se utiliza. Por tanto, un registro no es sino el tipo de lenguaje característico que se emplea en un contexto situacional específico: "If a speech style is typical of a type of situation it is called a register" (Fabb, 1997:222). El hablante elige, dentro de las posibilidades que le ofrece su dominio de la lengua, aquellos elementos lingüísticos que le resultan útiles para cada situación comunicativa concreta. La mayor participación y experiencia en situaciones comunicativas variadas resulta fundamental para aumentar su capacidad de selección del registro pertinente.

El término fue introducido en los estudios lingüísticos en el año 1956 por Reid (cfr. Bhatia, 1993:5; Downing, 1995:13), si bien los mayores avances se han logrado en el ámbito de la gramática sistémica y, muy en especial, con la caracterización del

registro en las variables contextuales de campo, modo y tono¹³ que introducen Halliday et al. (1964), fijan Halliday y Hasan (1976), y desarrollan autores como Eggins (1994) con su estudio de las implicaciones lingüísticas que las variables del registro conllevan. Las variables del registro no sólo nos sirven para caracterizar el contexto situacional, sino que también conllevan una serie de implicaciones lingüísticas, o lo que es lo mismo, el análisis de una situación comunicativa concreta ofrecerá importantes datos que llevarán al hablante a elegir el conjunto de elementos lingüístico-textuales más adecuados: “... each situational variable has a predictable and systematic relationship with lexico-grammatical patterns ...” (Eggins:1994:76).

Field designates, broadly, the nature of the social activity that is going on and that the participants are engaged in (e.g. children sharing a personal-experience story with their teacher and peers). The discourse topic will be important, but field concerns larger behavioural questions: understanding what type of social activity is in progress, what the activity is or is about, and not merely what the discourse is about (Toolan, 2005:178).

El campo del discurso se refiere a la naturaleza del acto comunicativo. Entre los elementos que lo componen encontramos esencialmente aquello sobre lo que trata el texto, es decir, el tópico o asunto. Para Gregory y Carroll (1978:7) el campo vendrá determinado por los modos en que una sociedad concreta analiza y nombra sus experiencias y las organiza en sistemas de conocimiento. Otros autores como Martin (1986) o Eggins (1994) centran su atención en el carácter técnico del lenguaje como manifestación lingüística asociada al campo del texto.

Según Eggins (1994: 71 y ss.) al analizar esta variable contextual habremos de comenzar identificando el tema que se trata en el texto, cómo se aborda y en que situación tiene lugar éste: ¿se trata de una conversación casual o previamente programada; se pretende informar o entretener, o más bien influir en la opinión del lector o difundir conocimientos culturales o científicos? A partir de ahí se podrá determinar si el campo es *técnico o especializado*, o bien *no especializado o habitual*:

¹³ Asumimos la traducción de los términos del inglés “*field*”, “*mode*” y “*tenor*” adoptada por Albentosa y Moya (2001). Estos términos ya fueron traducidos al castellano en los primeros años de la década de los ochenta por Bernárdez (1982:200), aunque de manera literal como “campo”, “modo” y “tenor”; dicha traducción fue progresivamente asumida por otros lingüistas (Cardona, 1988:41,185,273; Muñoz Martín, 1995:46-55; Calsamiglia y Tusón, 1999:327-330). Nosotros, aun matizando que no hay razones de peso para no aceptar una traducción directa de estos términos, sí consideramos que “tono” es una traducción menos forzada en castellano que “tenor”.

en el primer caso hemos de asumir un profundo conocimiento previo del asunto que se trata por parte de los protagonistas, mientras que en el segundo se supone solamente un conocimiento general, que no específico, del tema. Para Martin, el empleo de un lenguaje técnico va a tener tanto ventajas como inconvenientes:

On the positive side, technicality saves space. It packs a lot of information into a few words, at the same time as avoiding a lot of the incongruence and embedding that makes writing hard to read. On the negative side technicality tends to exclude nonspecialists (Martin, 1986:23).

TABLA 1: Implicaciones lingüísticas del campo

Técnico o especializado	Habitual o no especializado
Léxico y términos técnicos	Léxico común
Siglas y palabras abreviadas: código familiar para los especialistas en el tema	No hay siglas ni palabras abreviadas, salvo las de conocimiento común y generalizado
Sintaxis abreviada	Sintaxis estándar

Como se desprende de la caracterización misma de registro, si nos limitamos a señalar el campo de un texto, no nos ofrecerá una visión completa del contexto situacional. Sólo si estudiamos colectivamente las tres variables podremos obtener datos interesantes sobre la situación que envuelve el discurso: “Subject matter is neither more nor less important than other features of the context of situation as a determinant of text; it is simply one of the factors that enters into the picture” (Halliday y Hasan, 1976:25).

Mode encompasses variations in the medium of the text and the expectations that the addresser and addressee have of the language they are using (e.g. whether the text is written or spoken, planned or unplanned, integral to some ongoing activity or a detached reconstruction; and whether the language aims to instruct, persuade, emote, and so on¹⁴) (Toolan, 2005:179).

¹⁴ Al análisis del modo corresponde entonces la determinación del propósito retórico del texto, es decir, si nos encontramos ante un texto persuasivo, manipulativo, didáctico, expositivo, etc. Precisamente el estudio del propósito retórico del texto dentro de la variable del modo ha suscitado una importante controversia. Gregory (1967) separó la función retórica del medio, situándola más próxima al ámbito de las relaciones entre los participantes, refiriéndose a ella como “*functional tenor*”, mientras que al medio le otorgaba la etiqueta de “*personal tenor*”. Ure y Ellis (1979) llegan aún más lejos al reconocer cuatro categorías distintas: “*field*”, “*mode*”, “*formality*” (tono personal) y “*role*” (tono funcional). Vázquez (1995:38-39) opina igualmente que falta una variable en la concepción del registro de Halliday, a la que da el nombre de “*pragmatic dimension of context*”, definiéndola como aquella dimensión contextual que analizaría la intención que se pretende conseguir por medio del mensaje. Downing (1995:24-25) reflexiona también sobre esta variable, aunque emplea el término más tradicional de “*rhetorical purpose*”, que Martin (1980) asigna al género, mientras que Goatley (1994) lo asocia al ámbito del registro, en particular al campo.

El modo del discurso nos muestra, básicamente, la relación que se establece entre los hablantes y el canal en que se desarrolla el intercambio comunicativo. Martin (1986:24) y Eggins (1994:54-56) caracterizan el canal a partir de dos coordenadas:

- la *distancia espacial e interpersonal*, que se referirían al mayor o menor contacto visual y oral entre emisor y receptor, así como a la posibilidad de una mayor o menor interacción entre ellos;
- la *distancia experiencial*, que nos conduce desde el empleo de la lengua como parte activa de la acción en que se desarrolla (por ejemplo, en un juego de cartas), hasta el empleo de la lengua como pura reflexión (por ejemplo, en un ensayo).

A partir de estas coordenadas, el modo se convierte en el marco adecuado para caracterizar el contraste entre el discurso oral y el discurso escrito, que autores como Ravelli (1985:25-26) o Martin (1986) definen a partir del nivel de abstracción del lenguaje: “So the crucial portable skill as far as mode is concerned has to do with abstraction: controlling the degree of distance between a text and what it describes” (Martin, 1986:24). A mayor nivel de abstracción en el texto, mayor distancia lo separará de la forma más sencilla de presentar aquello que se quiere describir, y que suele coincidir con la lengua hablada. El nivel de abstracción se convierte así en uno de los responsables directos de la complejidad del texto, la cual se presentará de distinta manera y marcará las diferencias entre la lengua hablada y escrita.

Albentosa y Moya (2001:24) remiten a la siguiente escala para definir la dualidad oral/escrito, que presenta una serie de variables que, como ocurría en el caso del campo, también vendrán marcadas por una serie de características lingüísticas:

- +/- interactivo
- +/- contacto directo emisor/receptor
- +/- acción/reflexión
- +/- espontáneo
- +/- común, normal, habitual.

TABLA 2: Implicaciones lingüísticas del modo

Oral	Escrito
Organización por turnos	Organización monológica
Dependiente del contexto inmediato	Desligado del contexto inmediato en que tiene lugar la comunicación
Estructura dinámica e interactiva: posibilidad de retroalimentación automática	Estructura sinóptica y cerrada
Espontáneo	Elaborado, cuidado
Léxico coloquial, informal	Léxico formal: a veces, innecesariamente grandilocuente
Posibilidad de transgredir las normas gramaticales	Respeto escrupuloso a la gramática estándar
Complejidad sintáctica: varias cláusulas coordinadas por oración, oraciones inacabadas ...	Sintácticamente sencillo: pocas cláusulas por oración
Escasa densidad léxica	Densidad léxica
-abstracto, -denso y -compacto	+abstracto, +denso y +compacto
Escasa o nula presencia de sustantivación	Presencia de sustantivación

Tenor concerns participant relations as shaped by the statuses and roles that are being observed (e.g. friend to friend, father to son, doctor to patient, sales assistant to customer); this is a fascinatingly rich area since most of the roles we occupy, and consequent relations with others, are more temporary and contingent than we imagine (Toolan, 2005:178).

En el tono del discurso se engloba el papel que cada uno de los interlocutores que participan en el intercambio comunicativo desempeña en éste, así como las relaciones existentes entre ellos. Martin (1986:29) indica las coordenadas en base a las cuales se define el vínculo emisor/receptor:

- relación jerárquica de poder o estatus: igual/desigual
- grado de contacto: frecuente/ocasional
- grado de afectividad: alto/bajo.

Se trata de factores que resultan fundamentales en la definición de la ideología del texto, y por tanto se está apuntando a una relación entre este concepto y el de registro:

There are two components that contribute to the contradictory character of ideological complexes. One component represents the world in a way that blurs differences, antagonisms, conflicts of interest. We will call this the solidarity function, or the S-form. The other expresses the interests of the group against its others, so that it exacerbates difference, hostility, superiority. We will call this the power function, or the P-form (Hodge y Kress, 1993:258).

Pero, en este momento y de cara a la utilidad de la noción de tono para nuestra investigación, interesa sobre todo el hecho de que los extremos de esas coordenadas

representan la distinción entre lenguaje formal e informal o, lo que es lo mismo, entre un lenguaje más indirecto, académico y objetivo, y un lenguaje más directo, coloquial y subjetivo.

TABLA 3: Implicaciones lingüísticas del tono

Discurso informal (oral o escrito) Sin diferencia de poder o status Contacto frecuente Relación afectiva	Discurso formal (oral o escrito) Relación jerarquizada Contacto poco frecuente o muy escaso Sin relación afectiva
Vocabulario evaluativo, emocional, actitudinal: adjetivos descriptivos, intensificadores, enfáticos	Vocabulario objetivo: no expresa emociones
Léxico coloquial e informal: “ <i>slang</i> ”, palabras abreviadas, diminutivos, interjecciones ...	Lenguaje formal y educado: utiliza expresiones educadas y evita el enfrentamiento verbal o conflicto sociolingüístico
Uso de vocativos o apelaciones directas: a través del nombre propio, un pronombre de segunda persona, o diminutivos o apelativos familiares	No hay apelaciones directas al receptor
Lenguaje directo, sin rodeos	Lenguaje indirecto, educado, moderado

En resumen, nuestro enfoque valora la variable del registro como una construcción teórica que permite relacionar la situación de manera simultánea con el texto, el sistema lingüístico y el sistema social: el campo determina la selección de significados experienciales, el modo determina la selección de significados textuales, mientras al tono corresponde la selección de significados interpersonales. Solamente en la medida que se especifique qué aspectos del contexto de situación rigen cada una de estas diferentes opciones semánticas, será posible comprender cómo el texto está relacionado con la situación en la que se produce. La cuestión decisiva radica entonces en caracterizar el contexto de situación de manera que revele la relación sistemática entre el lenguaje y el entorno en que tiene lugar:

The principle is that each of these elements in the semiotic structure of the situation activates the corresponding component in the semantic system, creating in the process a semantic configuration, a grouping of favoured and foregrounded options from the total meaning potential, that is typically associated with the situation type in question. This semantic configuration is what we understand by *register* ... (Halliday, 2002b:58).

4.1.3. La interrelación de las variables género/registro

Una vez se han perfilado los caracteres de la noción de registro, consideramos con Downing que éste resulta fundamental para la identificación del género al que pertenece un texto:

A helpful approximation to the realisations of genres is provided by register theory. This is a theory of context, and as such, a characterisation of a particular context by means of the field/tenor/mode variables enables both predictions and characterisations of a text to be carried out (Downing, 1998:22-23).

También Eggins (1994:52) y Toolan (2005:193-195) señalan cómo una vez se ha descrito el registro al que pertenece un texto, es posible deducir el lenguaje que se va a emplear en ese particular contexto de situación y a partir de ahí, el género concreto al que se adscribe. Vázquez (1995) es otro de los autores que se refiere a la complementariedad de los conceptos de género y registro, al valorar los registros como las realizaciones lingüísticas de los posibles contextos de situación que se dan en el seno de un contexto cultural, ámbito este último al que se asocia el género. En esta misma línea, lingüistas como Swales (1990:40-41), Albentosa (1998a:85-86) o Halliday (2002b:152) establecen cómo el uso adecuado de los textos en situaciones comunicativas determinadas exigirá una apropiada interrelación de los sistemas de género y registro. En este aspecto insiste Ventola (1994:10) cuando afirma que la coherencia de un texto no depende exclusivamente del conocimiento de la gramática y el léxico relacionado con el asunto que se trata: de la misma manera, el texto debe adecuarse a los requisitos que establecen el contexto de situación (registro) y el contexto cultural (género) en el que se produce. Por lo tanto, el género, como estructura discursiva culturalmente aceptada, impone restricciones a los registros y éstos, a su vez, actualizan y singularizan el género al materializarlo en un contexto situacional concreto con unas características lingüísticas particulares. Es obvio que, consecuentemente, pueden surgir, dentro de un mismo género, realizaciones lingüísticas con notables diferencias, en función del registro y sus variables.

Si bien, a la luz de los datos aportados, las diferencias entre género y registro y su interrelación a la hora de crear un texto parecen claramente definidas, debemos ser conscientes de que no será hasta bien entrada la década de los ochenta que se acepte de

manera generalizada la distinción entre ambos términos. Albentosa (1998b:20) se refiere a la notable confusión terminológica generada, tan característica por otra parte de los estudios de lingüística. De hecho, todavía en los años noventa, Swales (1990:33) emplea el término “*slippery*” (escurridizo) para describir la noción de género, mientras que Carter (1993) los define en base a parámetros muy distintos de los indicados en este estudio. El lingüista inglés considera que ambos términos son imprecisos y, aunque vincula el registro al contexto situacional, lo clasifica en *registro legal*, *registro publicitario* ... (1993:60), adjetivos que se emplean en la actualidad para designar los distintos géneros y no el registro. En lo relativo al género, Carter (1993:31-34) distingue entre *narrativo*, *argumentativo* ..., clasificación que no compartimos, al considerar que se refiere, no al género, sino a los distintos tipos de texto (*‘text types’*) (Biber y Finegan, 1986; Biber, 1988, 1989), postura, por otra parte, respaldada por buena parte de la investigación actual¹⁵.

Todo parece indicar que, en un primer momento, se miró con recelo la introducción de un concepto que, si bien parecía necesario en la nueva encrucijada que el análisis del discurso planteaba en los estudios lingüísticos, tuvo que abrirse paso frente al término registro, ya completamente aceptado y que conjugaba tanto la estructura general del texto como su realización léxica y gramatical.

Sin embargo, a mediados de los ochenta, Couture (1986) pone de manifiesto la necesidad de una diferenciación sin ambages entre ambas nociones, al afirmar que, mientras el registro señala las opciones léxicas y sintácticas, el género, categoría más general y abstracta, opera a nivel de la estructura del discurso (cfr. Swales, 1990:41). Consecuencia de esta evolución es la tremenda ampliación de los límites de la noción de género en los últimos años:

¹⁵ Sin embargo, tampoco hay unanimidad a la hora de catalogar los distintos tipos de texto. Werlich (1975, 1982) distingue cinco tipos: *descriptivo*, *narrativo*, *expositivo*, *argumentativo* y *directivo*; Renkema (1993) sólo tres: *informativo*, *narrativo* y *argumentativo*; Biber y Finegan (1986) recogen nueve al diferenciar, por ejemplo, entre *narrativo interactivo*, *narrativo imaginativo* y *narrativo informativo*.

En cualquier caso, la confusión terminológica es importante, encontrando incluso definiciones como la de Vázquez (1995:35,41), que identifica los términos “*genre*” y “*text type*”, o publicaciones que utilizan indistintamente ambos conceptos (Carter et al., 2001:33,332), con las cuales no estamos de acuerdo, siguiendo a autores como Biber y Finegan (1986:20,33), Biber (1988:207), Albentosa (1998b:20) o Calsamiglia y Tusón (1999:264-65), pues las tipologías textuales deberían centrarse en la dimensión lingüístico-textual, dejando al margen la dimensión social-discursiva a la que sí que atiende el género discursivo: “... genres provide the ‘super-structures’ of sets of texts and discourse that share specific discourse features and communicative purpose ... In this respect they can be considered as *external* frameworks of coherence. Both schemata and genres can in principle be distinguished from ‘text types’, which refer to *internal* discourse features of texts” (Downing, 1998:25; la cursiva es nuestra).

From antiquity to fairly recently, the term ‘genre’ was applied to literary genres ... Nowadays, the spectrum of genres has broadened considerably, by including, as well as literary genres, everyday speech genres of lived life in both written and spoken modes (Downing, 1998:21).

Para concluir, hemos creído oportuno realizar una breve referencia a las relaciones que se establecen entre las categorías de género y registro con las de ideología y lenguaje. La noción de ideología, ampliamente estudiada en las dos últimas décadas, aparece como un sistema supracultural que influye en la opción de género y registro: “... ideology is the system of coding orientations constituting a culture ... This system of coding orientations positions speakers/listeners in such a way that options in genre, register and language are made selectively available” (Martin, 1992:507). Downing (1998:23) y Ventola (2000:61) explican la repercusión del factor ideológico remitiendo a la imagen gráfica de una serie de círculos concéntricos en la que la ideología es el marco que engloba al resto y repercute en los niveles de género, registro y expresión léxico-gramatical. Al igual que la ideología, el género y el registro son dimensiones contextuales que se materializan a través del lenguaje, es decir, a través de estructuras sintáctico-semánticas, oracionales o modales y textuales. Basándose en esto, Eggins (1994:78-79) plantea una relación entre las tres variables del registro y las tres macrofunciones que Halliday (1985) atribuye al lenguaje¹⁶.

Presentamos a continuación el esquema que, a propósito de las relaciones que acabamos de indicar, plantean Albentosa y Moya (2001:29), retomando y ampliando los propuestos anteriormente por Martin (1992:501-508) y Eggins (1994:112):

TABLA 4: Relación entre las categorías contextuales y las funciones del lenguaje

Ideología			Contexto
Género			
Registro			
Campo	Tenor	Modo	
Función Ideacional	Función Interpersonal	Función Textual	Lenguaje
sistema de transitividad	estructuras modales	tema/rema tópico/comentario	

¹⁶ Eggins, como Martin y otros sistemicistas, es defensor de la estrecha relación existente entre género, registro y lenguaje: “We only know that we have a particular genre or register by looking at the way language gets used ... A text can be identified as belonging to a particular genre ... through an analysis of ways in which genre is realised in language” (Eggins, 1994:36). Sin embargo Paltridge, retomando las conclusiones de Biber (1988) y Biber y Finegan (1991), intenta demostrar que la relación entre el género y el registro con el lenguaje no es tan estrecha: “Many systemic genre analysts are, also, now aware of the complexity of the notion of genre specific language, pointing out that such descriptions need to be *probabilistic*, rather than *deterministic*” (Paltridge, 1997:44-46,84-85).

4.2. EL DISCURSO ORAL Y EL DISCURSO ESCRITO

Un aspecto resulta especialmente determinante para la definición del género y del registro de las narraciones infantiles, pues condiciona en gran medida el tipo de lenguaje empleado en ellas: el hecho de que los cuentos hayan sido tradicionalmente concebidos para ser contados al niño y las limitadas capacidades de éste para la adecuada gestión de la lengua escrita, suponen la utilización de un lenguaje que, aunque se presenta por escrito, revela características con frecuencia más propias de la lengua oral. Por esta razón dedicamos este apartado al estudio de las diferencias lingüísticas existentes entre el discurso oral y el discurso escrito, que enmarcamos en una de las variables del registro, el modo: como ya se constató en el apartado 4.1.2, el modo se mueve básicamente entre dos polos que se corresponden con los modelos del discurso oral y del discurso escrito, dos tipos de discurso que presentan características y funciones bien definidas que no son fruto de la arbitrariedad sino, como afirma Eggins (1994:53-54), consecuencia funcional de diferencias situacionales.

Desde la misma conveniencia de plantear las diferencias lingüísticas entre uno y otro tipo de discurso, pasando por los avatares históricos que condujeron a los expertos a abogar por la mayor trascendencia de un tipo de discurso respecto al otro, llegaremos a perfilar el estado actual de la cuestión, para, finalmente, describir ampliamente las elecciones lingüísticas que caracterizan la lengua oral y la lengua escrita.

Los estudios comparativos entre ambos tipos de discurso son relativamente recientes, pues no será hasta bien entrado el siglo XIX que comience a despertar el interés de los lingüistas por la naturaleza del discurso oral en sí mismo y no como un sucedáneo del discurso escrito¹⁷, el único digno de estudio hasta aquel momento. Sin embargo, esta creciente atención por el estudio de la lengua oral derivó en las primeras décadas del siglo XX en posturas radicales (caso de Bloomfield, 1933:21) que invertían los presupuestos de los siglos anteriores y consideraban la lengua escrita como mera transcripción de la lengua oral.

¹⁷ Halliday (1989:97) considera a la gramática tradicional como responsable de la sacralización del lenguaje escrito, debido al hecho de que, durante siglos, solamente tuvo como objeto de su estudio el lenguaje escrito, el que permanecía sobre papel. Tampoco en el ámbito literario se ha preferido lo oral sobre lo escrito: las manifestaciones literarias de transmisión oral han sido históricamente infravaloradas respecto a las que se han transmitido por escrito, al ser consideradas huérfanas del carácter ennoblecedor que sí se le reconoce a las obras impresas. Según Cerrillo (2000:12), esta situación de desatención es llevada al extremo en el caso de la literatura infantil, pues forma parte de una tradición no sólo fundamentalmente oral, sino también popular.

Esta visión tan particular de la lengua oral pervive durante la práctica totalidad del siglo XX, alcanzando la década de los ochenta en estudios como el de Fillmore (1981:153). Se trata de estudios limitados, tanto como lo fueron los estudios sobre lengua escrita en épocas precedentes: Kress (1994) confirma que no van más allá de la investigación de aspectos fonéticos o fonológicos del lenguaje, pero que quedan huérfanos en su vertiente gramatical, recurriendo a abstracciones o bien a la estructura del lenguaje escrito.

En cualquier caso, como señalan Albentosa y Moya (2001:31), ninguna de estas posturas puede favorecer los estudios comparativos entre ambos tipos de discurso, al segregar al que se considera secundario, negándole toda valía para la investigación lingüística. Solamente a partir de los años sesenta y primeros setenta se observa el advenimiento de una postura más equilibrada que afirma que ninguno de los dos tipos de discurso es más importante que el otro. Podríamos compararlos con las dos caras de una misma moneda: su valor es exactamente el mismo, pero se utilizan en contextos distintos, respondiendo a diferentes funciones comunicativas y formas de realización. Las siguientes palabras de Halliday corroboran esta asunción: “We may assume that speech and writing play different and complementary parts in the construction of ideologies (Hasan 1986), since each offers a different way of knowing and of reflecting on experience” (Halliday, 2002a:351).

En este contexto los estudios que plantean la comparación entre las dos clases de discurso saldrán reforzados. Si durante siglos el lenguaje escrito había sido el único objeto de estudio de la lingüística, debido al carácter permanente que le imprime el hecho de quedar recogido sobre papel, el caso del lenguaje oral era completamente distinto: se carecía de medios para recoger ejemplos que pervivieran, lo que hacía totalmente inviable un estudio sistemático de este tipo de discurso. Pero en la actualidad esta dificultad se ha superado con creces: los avances de la técnica han permitido desde décadas atrás la grabación y conservación de textos orales para su análisis y estudio sistemático, al que se han asomado un buen número de lingüistas (Halliday, 1973, 1989, 2002a; Akinnaso, 1982; Chafe, 1986; Biber, 1988; Brazil, 1995; Carter y McCarthy, 1995; Cornbleet y Carter, 2001).

En los círculos lingüísticos se acepta de manera unánime la idea de que, en lo relativo al léxico, el lenguaje escrito es más elaborado, menos redundante y más denso

que el lenguaje oral. En esa mayor densidad léxica¹⁸ radica la complejidad del lenguaje escrito: posee un mayor promedio de elementos léxicos con carga semántica (nombres, verbos principales, adjetivos y adverbios) que el lenguaje oral, que, por el contrario, destaca por el mayor porcentaje de palabras que desempeñan una función exclusivamente gramatical (verbos auxiliares, pronombres, determinantes, preposiciones y conjunciones).

Mucho más controvertida resulta la estimación de que las manifestaciones de la lengua oral son más complejas en su elaboración sintáctica¹⁹, presentando una estructura un tanto confusa. Respaldada por lingüistas como Biber y Finegan (1986:21), Kress (1994:30), Givón (1995:31), Albentosa y Moya (2001:33) o Halliday (2002a:332,336; 2004:654), no es compartida por otros estudios como los de Blankenship (1962:421-22) o McCarthy (1991:152), quienes consideran que no existen diferencias relevantes entre ambas manifestaciones lingüísticas desde el punto de vista estructural.

Aun respetando el valor y la rigurosidad de ambas posturas, nosotros nos decantamos hacia la primera, si bien es de justicia reconocer que la existencia de esa contradicción se debe a que la dualidad oral y escrito no es tan clara como parece a primera vista: no se trata de una dicotomía simple, son muchas las manifestaciones lingüísticas que están a caballo entre una y otra, sin adherirse con claridad a ninguno de los extremos pero presentando características tanto de uno como del otro:

The differences between spoken and written modes are not absolute, and the characteristics that we tend to associate with written language can sometimes occur in spoken language and vice versa. This means that some spoken texts will be more like written texts than others, while some written texts will be more like spoken texts than others (Nunan, 1993:9).

Ciertos textos escritos presentan características y cumplen funciones propias de la lengua oral, caso de los mensajes de texto a través de los teléfonos móviles, los e-mails o los intercambios en los “chats”. Por el contrario, un conferenciante, aunque intente parecer espontáneo, suele haber planeado y preparado previamente por escrito el mensaje que transmite oralmente a su audiencia. Ante esta situación, Chafe y Danielewicz (1987:84) llegan incluso a proponer una escala que va desde +escrito a

¹⁸ “Lexical density is calculated by dividing the total number of lexical items over the total number of clauses” (Ravelli, 1988:144).

¹⁹ “Grammatical intricacy is calculated on the basis of syntagmatic relations between clauses, within clause complexes” (Ravelli, 1988:144).

+oral, que confirmaría la presencia de rasgos propios de la lengua escrita en manifestaciones orales y viceversa. En la misma línea se manifiestan Cornbleet y Carter (2001:81) cuando hablan de una línea imaginaria entre cuyos extremos encontramos un amplio muestrario de posiciones que indican el grado de adscripción de los diferentes textos a las características de uno y otro tipo de discurso.

Esta indeterminación de las características léxicas y sintácticas del discurso se debe a que no es sólo el medio (oral o escrito) el que condiciona la comunicación: según Albentosa (1998b:78-79), también intervienen factores como el contexto, el tema que se trata, la relación personal, espacial y temporal entre emisor y receptor, la intencionalidad del primero o la formación cultural y lingüística de ambos.

En conclusión, si es unánime la asunción de una mayor elaboración y densidad léxica en el texto escrito, la cuestión de la complejidad gramatical en ambos tipos de lenguaje es más relativa. El modo (oral o escrito) no afecta a la elaboración sintáctica de manera cuantitativa, sino cualitativa: no implica un mayor o menor grado de complejidad, sino un procedimiento distinto en esa elaboración. Así, el lenguaje oral presenta, ante todo, un encadenamiento de proposiciones por yuxtaposición o a través de conjunciones, con períodos oracionales más largos, mientras que en el lenguaje escrito prima la subordinación, que da lugar a relaciones más complejas (cfr. Nunan, 1993:10 y ss.; Kress, 1994:28-30; Albentosa, 1998b:80).

El frío análisis de los datos aportados hasta este momento podría llevarnos a cuestionar la utilidad de plantear el estudio de la dicotomía oral/escrito, máxime si atendemos a voces tan autorizadas como la de Halliday, que coloca sobre ambas la etiqueta de confusas e indeterminadas:

And the categories of “written” and “spoken” are themselves highly indeterminate — they may refer to the medium in which a text was originally produced, or the medium for which it was intended, or in which it is performed in a particular instance; or not to the medium at all, but to other properties of a text which are seen as characteristic of the medium (Halliday, 2002a:335).

No obstante, y apoyando nuestro enfoque en las tesis de Biber (1988:161) y Albentosa y Moya (2001:35-36), consideramos metodológicamente útil hablar de la caracterización de uno y otro tipo de discurso, pues encontraremos una serie de parámetros que tienden a aparecer en los textos escritos, mientras que otros serán típicos

de las manifestaciones orales, en mayor o menor grado, en ambos casos, según el carácter más o menos genuino²⁰ de los textos en cuestión.

4.2.2. Características del discurso oral y el discurso escrito

El carácter inmediato, espontáneo y poco planificado de la conversación es la causa de fenómenos tan característicos de la lengua oral como los titubeos²¹, frases entrecortadas, expresiones de duda, muletillas o repeticiones, entre otros. Esto no significa que las manifestaciones orales gocen de una entidad lingüística inferior a las de la lengua escrita²², aunque así lo pretendiera dar a entender la gramática tradicional. En este sentido, debe tenerse en cuenta que se trataba de una gramática diseñada a medida del discurso escrito: es lógico que ante ese modelo de análisis el lenguaje oral saliese malparado, con la etiqueta de caótico, carente de estructura o incoherente desde el punto de vista gramatical.

Lo que sí es evidente es que tanto el discurso oral como el discurso escrito, especialmente las manifestaciones más canónicas de ambos²³, vienen definidos por una serie de características léxico-semánticas, sintácticas y pragmático-discursivas particulares, que apuntan hacia el carácter fragmentario e interactivo del lenguaje oral, frente al carácter compacto y desligado del contexto inmediato del lenguaje escrito:

Chafe (1979) suggests this difference is due to the relationship between the speaker/writer and his or her audience and ... creates an 'integrated' and 'detached' quality in written language as opposed to the 'involved' and 'fragmented' nature of speech (Beaman, 1986:45).

²⁰ “Entre los extremos canónicamente aceptados (el texto académico-científico, como representante más puro y genuino del ámbito de lo escrito, y la charla informal del universo de lo oral) se dispone todo un rosario de géneros que tienden a asumir las características propias del medio en el que se desarrollan, en menor grado que los extremos, y sólo en contadas ocasiones se producen superposiciones llamativas” (Albentosa, 1998b:81).

²¹ Albentosa y Moya (2001:32) también advierten la presencia de titubeos y vacilaciones en la elaboración del texto escrito: cuando el autor escribe una obra necesita de numerosas rectificaciones y correcciones antes de cerrar su producto final, si bien éstas no llegan al lector.

²² Ambos tipos de discurso se crean de manera dinámica, la diferencia radica en la distinta forma en que son presentados y procesados: “Speech is presented and processed dynamically, as an ongoing PROCESS, and must therefore organize its message in a different way to that of writing, which is presented and processed synoptically, as a finished PRODUCT” (Ravelli, 1988:144).

²³ La situación de enunciación oral prototípica se caracteriza por la participación simultánea de unos interlocutores que se encuentran cara a cara y comparten el mismo espacio y tiempo; por otra parte, la situación de enunciación escrita prototípica se caracteriza por la interacción diferida de un escritor y un lector que no comparten ni el tiempo ni el espacio a través de un texto que debe contener las instrucciones necesarias para interpretarlo (cfr. Calsamiglia y Tusón, 1999:30,75).

Mientras integración y fragmentación (*integration/fragmentation*) definen la forma superficial del discurso, distancia e interacción (*detachment/involvement*) apuntan a la actitud del lector hacia el tema y hacia el receptor. Biber (1988:43) se refiere a la integración como la capacidad del discurso escrito para condensar gran cantidad de información en un reducido número de palabras, contribuyendo consecuentemente a una mayor densidad léxica; por otra parte, la fragmentación nos traslada a esas estructuras sintácticas entrecortadas propias del discurso oral, en el que la inmediatez del intercambio comunicativo impide una metódica planificación. Precisamente al respecto de esta situación cobra sentido la noción de interacción acuñada por Chafe (1979), que señala ese contacto directo, inminente entre hablante y oyente, que se pierde en la distancia autor/lector que conlleva la comunicación escrita, donde la posibilidad de una respuesta inmediata queda anulada.

TABLA 5: Diferencias entre el discurso oral y el discurso escrito

Discurso Oral	Discurso Escrito
Características Léxico-semánticas	
Vocabulario coloquial, sencillo, limitado y vago	Vocabulario elaborado, cuidado, formal y preciso
Uso de deícticos	Preferencia por el uso del artículo
Uso de un limitado número de conjunciones, generalmente coordinantes	Uso de un amplio abanico de conjunciones, principalmente subordinantes
Presencia de palabras de relleno	Ausencia de palabras de relleno
Utilización de formas pronominales, principalmente de primera y segunda persona	Escaso uso de vocablos personales
Centrado en procesos verbales y sus participantes	Centrado en objetos y estados: uso de sustantivos y sustantivación
Bajo índice de densidad léxica: uso de palabras gramaticales	Elevado índice de densidad léxica: uso de vocablos léxicos
Características Sintácticas	
Oraciones incompletas	Oraciones completas
Uso habitual de la activa y escaso de la pasiva	Uso de formas que evitan al agente o bien ocultan su identidad: pasivas, impersonales ...
Repetición de la misma forma sintáctica y léxica	Alternancia de formas sintácticas y léxicas
Coordinación y yuxtaposición	Subordinación
Sintagmas nominales con escasa modificación y pronombres como núcleos	Sintagmas nominales con abundante modificación
Uso de construcciones parentéticas y expresiones reiterativas	Ausencia de construcciones parentéticas y expresiones reiterativas
Citas en estilo directo	Citas en estilo indirecto
Complejidad sintáctica: varias cláusulas por oración	Sencillez sintáctica: pocas cláusulas por oración
Características Pragmático-discursivas	
Organización por turnos	Organización monológica
Dependencia del contexto	Escaso grado de dependencia del contexto
Retroalimentación mediante respuesta sonora o visual del receptor y posibilidad de rectificación inmediata	No hay posibilidad de retroalimentación e interacción inmediata
Estructura dinámica e interactiva, propiciada por el inmediato “ <i>feedback</i> ”	Estructura sinóptica y cerrada: partes de inicio, medio y final
Espontáneo: dudas, interrupciones, oraciones inacabadas ...	Elaborado, cuidado
Menor grado de concentración de información nueva	Mayor grado de concentración de información nueva
Posibilidad de transgredir la gramática	Respeto escrupuloso de la gramática estándar
Sin tiempo para su planificación	Con tiempo para su planificación

4.3. GÉNERO Y REGISTRO DE LAS NARRACIONES INFANTILES

Si en los apartados 4.1 y 4.2 del capítulo se han definido desde un punto de vista teórico los conceptos de género y registro, así como sus relaciones con el lenguaje, prestando especial atención a la incidencia de la variable del modo sobre éste, en particular a las diferencias lingüísticas que se plantean entre la lengua oral y la lengua escrita, en este apartado vamos a utilizar todo este marco teórico como referencia para llevar a cabo una minuciosa descripción del género y del registro de las narraciones infantiles seleccionadas para nuestro estudio.

Partimos de la premisa de que no va a resultar una tarea fácil la adscripción de un texto determinado a un género concreto: “The difficulty, or impossibility even, of making an exhaustive classification of genres correlates with the difficulty of making an exhaustive classification of life itself ... A classification should assign a text just to one genre, but this in itself proves impossible ...” (Downing, 1998:22). Esta situación se produce porque la categorización de los géneros no se basa en límites prefijados, estáticos y claramente establecidos, sino en un sistema dinámico de relaciones entre ejemplos concretos de textos y sus modelos, con cualidades o propiedades de los modelos heredadas por sus ejemplos:

Thus, the closer the representation of a genre is to the prototypical²⁴ image of the genre, the clearer an example it will be as an instance of that particular genre. The further away it is from the central prototypical image, the more fuzziness there will be and the less clear-cut an example of the particular genre the representation will be (Paltridge, 1997:54).

Ya se ha señalado anteriormente cómo los géneros vienen definidos por unos propósitos comunicativos concretos. Consecuentemente, las diferencias significativas en los propósitos de comunicación de varios textos nos indican que éstos pertenecen a géneros distintos, mientras que los pequeños cambios en esos propósitos nos remiten a distintos subgéneros en el seno de un mismo género, si bien las fronteras que marcan los límites entre género y subgénero no son en absoluto precisas (cfr. Bhatia, 1993:13). Se confirma de esta manera que los intercambios lingüísticos en el seno de una comunidad

²⁴ Según lingüistas como Swales (1990:51-52) y Paltridge (1997:54-55), la noción de “prototipo”, introducida por Rosch (1975), evita crear definiciones irrefutables de un género particular, así como la necesidad de introducir nuevos géneros cuando un texto no se adapta perfectamente a ninguna de las categorías ya establecidas.

no responden a una progresión clara de un género a otro, sin la presencia de residuos o mezclas:

Perhaps the well-recognized genres are like mountain peaks, the easiest parts of the landscape to see and to orient by; but there seems to be plenty of 'travelling' between these established activity types, where any sense or evidence of being genre-embedded is attenuated (Toolan, 2005:195).

En base a todo ello, tomaremos el cuento como eje común para nuestra investigación, dada su presencia en todos los estadios evolutivos que estudiamos, si bien los cuentos que se destinan a los niños en ambos extremos de nuestro itinerario lector arrojarán ejemplos menos prototípicos del género que los que se ofrecen a los niños de entre 3 y 9 años.

4.3.1. Narraciones infantiles: el género

Desde un punto de vista retórico, Rodríguez Pequeño (1995:103-104) define el género narrativo como el cauce que el autor emplea para contar una historia, una estructura de conjunto referencial compuesta básicamente por procesos y acciones²⁵ que cuenta también con la presencia de un narrador. Desde la perspectiva lingüística interesa cómo la forma en que se emplea el lenguaje contribuye a esta caracterización del género narrativo. Labov y Waletzky (1967:12), Fabb (1997:165) o Toolan (2005:143) valoran especialmente su relevancia de cara a la identificación de la estructura argumental de la narración.

El género narrativo se caracteriza porque el argumento de la historia avanza desde una cierta complicación inicial hacia la resolución final de esa complicación, pasando por una serie de estadios intermedios cuya presencia en la narración no sería, en ningún caso, obligatoria (Propp, 1987:155,184; Fabb, 1997:165-166; Johnstone, 2002:82-83; Toolan, 2005:148-149). Algunos autores, entre ellos Paltridge, consideran que esta definición de la estructura narrativa es producto de la influencia del análisis del

²⁵ Las nociones de proceso y acción remiten a las funciones de Propp (1974:31-36), que el formalista ruso convirtiera en eje vertebrador de la estructura del género narrativo: los cuentos folklóricos maravillosos revelan la existencia de un número limitado y recurrente de funciones y, si bien la aparición de todas y cada una de ellas no es obligatoria para cada narración, sí que van a hacerlo siempre siguiendo un orden similar.

género en el área de la retórica: “For example, the Aristotelian schema for a ‘generic structure’ for the ‘beginning, middle and end’ of texts is found in analyses such as Labov’s (1972) narrative structure of ‘abstract, orientation, complicating action, evaluation, result or resolution, and coda” (Paltridge, 1997:14-15).

El esfuerzo de síntesis que requiere la escasa capacidad lectora del niño, supone que habitualmente no hay cabida para los componentes que se consideran opcionales: los relatos infantiles presentan entonces una estructura tripartita, con una presentación, una complicación y una resolución final, siendo muy breves la primera y la tercera. Los niños están impacientes por que comience el desarrollo de la trama, por eso las explicaciones introductoras y ambientadoras deben ser muy breves²⁶, como también lo será el desenlace, habitualmente feliz, siguiendo el modelo del cuento tradicional. El contacto con esta estructura hace que el niño la integre y aprenda a comprender la organización de los relatos, su secuenciación y la lógica de su construcción: es incuestionable la decisiva aportación del género en el desarrollo de la competencia lectora y literaria del niño, ya desde esta premisa inicial.

Resulta evidente que el argumento de una narración expresa la secuencia de acciones que constituyen el núcleo de la historia. De este modo, la forma literaria narrativa explota una característica de la forma lingüística, la secuencialidad:

... the referential function of narratives is to represent connected events which happen in temporal sequence (i. e. one after another in time). Language is well suited to this, because clauses are also ordered in temporal sequence (one clause after another in time) (Fabb, 1997:170).

Labov y Waletzky (1967:20-21) y Toolan (2005:8), entre otros, hablan de un orden natural para la presentación de una secuencia narrativa: es natural colocar el evento que ocurrió primero delante del que ocurrió a continuación. Por tanto, una secuencia de eventos en el tiempo, contada como narración, será a menudo presentada en el orden en que ocurrió, un orden cronológico lineal, máxime cuando sabemos que la construcción de las nociones temporales supone un proceso largo y complejo que no se completa hasta la adolescencia. Esta situación explica la poca presencia de anacronías, de cambios en ese orden normal de los acontecimientos: cuando aparezcan, el escritor estará buscando algún tipo de efecto, de significación especial, recurso que se irá

²⁶ “The immediate interest of children is in the action of the story the author tells. If it is not a good plot, no matter with what skill or art it is presented, it will not hold their interest for long” (Smith, 1973:398).

haciendo más habitual a medida que avanza la edad del lector²⁷. La excepción a esta técnica narrativa que Cerrillo (2001:89) tacha de rudimentaria la encontramos en las denominadas anacronías parciales (cfr. Lluch, 2003:59-60): este tipo de subversión temporal sí que es frecuente en los textos infantiles, y se utiliza para hacer retroceder la acción con el objetivo de cubrir una laguna informativa pero sin desconectar del hilo narrativo. Además, para facilitar el trabajo del lector, suele incluirse un marcador temporal que advierte del cambio que se ha introducido en la secuencia cronológica.

(1) When everything was ready for the journey Babar kissed his old friend good-bye [...]

Alas! *That very day* the king of the elephants **had eaten** a bad mushroom. It **had poisoned** him. He **had been** very ill and then **had died**. It was a terrible misfortune. After his funeral the oldest elephants met together to choose a new king.

Just at that moment they heard a noise and turned round [...] It was Babar arriving in his car [...] (*The Story of Babar*, 7-9:pp. 32-37)²⁸.

(2) At the end of a little Swedish town lay an old, overgrown orchard. In the orchard was a cottage, and in this cottage lived Pippi Longstocking. She was nine years old, and she lived all alone. She had neither mother nor father [...]

There was a time when Pippi **had had** a father, and she **had been** very fond of him. Of course, she **had had** a mother too, but that was long ago.

Pippi's mother **had died** when Pippi was just a tiny baby [...] (*Pippi Longstocking*, 9-11:pp. 1-3).

De este modo, la mayor parte de las oraciones de nuestros textos están organizadas en una secuencia temporal, en la que el tiempo verbal que se toma como base es el pasado simple (el pretérito indefinido en castellano), el tiempo característico de la narración en general (cfr. Adam y Lorda, 1999:125), pero, muy en especial, de la narración dirigida a niños (cfr. Albentosa, 2000:125), dado su escaso bagaje en el manejo de la dimensión temporal: “Es el tiempo de los hechos, el que otorga dinamicidad a la narración haciéndola avanzar en la línea temporal ...” (Lluch, 2003:54).

²⁷ Sotomayor (2000:33-34) hace constar la aparición de algunos ejemplos de alteraciones significativas en la línea cronológica en relatos para pequeños, lo cual indica que no está vedada una elaboración literaria para estas edades.

²⁸ Junto a los ejemplos que se incluyen para ilustrar los contenidos de esta sección se va a especificar tanto el cuento del que se han extraído (*The Story of Babar*), como el estadio de desarrollo al que van dirigidos (7-9) y las páginas correspondientes (pp. 32-37) cuando proceda: salvo en el período final objeto de estudio, las narraciones infantiles seleccionadas, dada su escasa longitud, no aparecen habitualmente paginadas.

También se achaca a esa imperfecta comprensión de las circunstancias temporales la habitual ubicación de la acción de las narraciones en un tiempo, además de pasado, indeterminado. En este sentido el imperfecto es el tiempo verbal empleado habitualmente, ya que no hace avanzar la narración, sino que tiene un carácter más descriptivo, que se emplea para construir el trasfondo de la historia: “El imperfecto es el tiempo de los cuentos: un tiempo fuera del tiempo. El imperfecto es también el tiempo del juego infantil y surge en el lenguaje espontáneo del niño ...” (Janer, 2000:120). Es el tiempo que da paso al juego y al cuento, suspendiendo transitoriamente la realidad.

En nuestros cuentos no es tanto un pasado atemporal como el del cuento tradicional, sino que simplemente no se detalla con precisión el tiempo concreto en que se desarrolla la acción: bien porque no hay referencia alguna al tiempo de la narración (todo el período de 0-2, y muchas de las obras de los dos períodos siguientes); bien porque se emplean referencias muy genéricas, que dan paso a la narración propiamente dicha tras la presentación de los personajes²⁹.

(3) **One day** Babar was having a lovely ride on his mother’s back, when a cruel hunter, hiding behind a bush, shot at them (*The Story of Babar*, 7-9:p. 6).

(4) **One day** a little blue fish followed after him (*The Rainbow Fish*, 7-9).

En la etapa de 9-11, la narración es bastante más extensa, y eso permite que se pueda mostrar con más precisión el tiempo en que se desarrolla la acción.

(5) **The beautiful summer’s day that Pippi first crossed the threshold of Villekulla Cottage**, Tommy and Annika weren’t at home (*Pippi Longstocking*, 9-11:p. 5).

(6) The paper shop man said, “1931 was bad enough, 1932 was worse, but mark my words, **1933** will be worst of all” (*When Hitler Stole Pink Rabbit*, 9-11:p. 7).

El empleo del imperfecto es muy típico desde la misma orientación de muchas de nuestras historias, como también lo debería ser la utilización de las fórmulas de encabezamiento tradicional “*There was once a ...*” o “*Once upon a time ...*”, que, a su

²⁹ No obstante ya encontramos en estas etapas alguna excepción más precisa:

The night Max wore his wolf suit and made mischief of one kind and another his mother called him “WILD THING!” [...] (*Where the Wild Things Are*, 3-6).

The night before her birthday, Hannah went to bed tingling with excitement [...] (*Gorilla*, 7-9).

vez, inciden en la afirmación del distanciamiento del mundo narrativo respecto al mundo real, así como en el desplazamiento desde éste hacia aquél. Autores como Tolkien (1964:69-70), Gómez Couso (1993:87) o Janer (2000:119-20) inciden en la importancia de este tipo de fórmulas como puertas de entrada a un mundo mágico y maravilloso, como señuelo del pacto que supone la aceptación de la ficción, de una mentira³⁰.

Sin embargo, apenas encontramos este tipo de fórmulas en nuestros cuentos: se debe a que se trata de narraciones literarias que tratan de romper con este elemento decisivo de la tradición, índice además de una procedencia oral. Solamente se advierten fórmulas tradicionales, tanto de comienzo como de final, en *The Wild Washerwomen* (ejemplo 7). También hay algún acercamiento a las fórmulas tradicionales, pero se evita el empleo del adverbio “*once*” (ejemplos 8, 9). Sí es curioso observar como, dentro ya de la narración, cuando un personaje se dispone a contar una historia, sí que emplea esas fórmulas para marcar el paso a un mundo de ficción dentro del mundo del cuento (ejemplo 10). Incluso se recurre a la ironía, el humor, a jugar con el comienzo tradicional para referirse a un tiempo que en realidad no es indefinido, sino muy cercano (ejemplo 11).

(7) **Once upon a time** there were seven washerwomen [...] all **happily** washing and woodcutting and **having the time of their lives** (*The Wild Washerwomen*, 7-9).

(8) **There was** a mouse who wanted to visit his mother (*The Journey*, 3-6:p. 42).

(9) A long way out in the deep blue sea **there lived** a fish (*The Rainbow Fish*, 7-9).

(10) “**It was long ago**”, said Mary Poppins, in a brooding story-telling voice. She paused, as though she were remembering events that happened hundreds of years before that time. Then she went on dreamily, still gazing into the middle of the room, but without seeing anything (*Mary Poppins*, 9-11:p. 59).

(11) **Once upon a time**, a very long time ago now, about last Friday, Winnie-the-Pooh lived in a forest all by himself under the name of Sanders (*Winnie-the-Pooh*, 9-11:p. 4).

³⁰ Precisamente este tipo de fórmulas son el mejor ejemplo de cómo la forma lingüística puede emplearse para configurar la estructura del género narrativo; no obstante, habitualmente la identificación no es tan obvia: “We will see other examples of the encoding of narrative form, but on the whole, narrative form is implied rather than determined by the linguistic form of a text” (Fabb, 1997:167).

En general, ante la ausencia de fórmulas tradicionales, los cuentos de las dos primeras etapas evolutivas comienzan situándonos directamente en la acción, bien a través de la narración (*Guess How Much I Love You*) o el diálogo (*I Want My Dummy*). No se comienza con una presentación de los personajes. Esto se debe a la importancia de las ilustraciones, ellas son las que realmente introducen el personaje a los ojos del niño, en la mayor parte de los casos ya desde la misma cubierta.

En la siguiente etapa se dedica un breve espacio a la presentación inicial de los personajes, no sólo con adjetivos (*The Rainbow Fish*), sino también a través de sus acciones habituales (*Gorilla*). La ilustración y el texto comparten protagonismo a la hora de introducir a los personajes.

En la última etapa de nuestro estudio se dedica más espacio a la presentación de los personajes y el lugar de la acción, encontrando incluso un “*dramatis personae*” en *Charlie and the Chocolate Factory* o un pseudidiálogo con el lector en *Mary Poppins*. No obstante, *When Hitler Stole Pink Rabbit* nos sitúa directamente en la acción, y es a través de ésta como conocemos realmente al personaje.

Ese esquematismo e indeterminación a que se ha hecho referencia no sólo es característico de la dimensión temporal: las acciones también se sitúan en lugares indefinidos o en entornos geográficos borrosos y lejanos. Responde al hecho de que durante los primeros años de vida la mente infantil aún no ha adquirido la habilidad para distinguir bien entre realidad y ficción, de ahí que la literatura pretenda ofrecerle una mezcla sutil de ambas, que invite al niño a desplazarse del aquí al allá, a embarcarse en un viaje, en una aventura hacia un tiempo y un espacio desconocidos, que le va a permitir extender su limitada experiencia (cfr. Senabre, 1992:30; Colomer, 1995:17-18; Sánchez Corral, 1999:92-93; Baker, 2006:238).

(12) That very night in Max's room a forest grew and grew – and grew until his ceiling hung with vines and the walls became the world all around and an ocean tumbled by with a private boat for Max and he sailed off through night and day and in and out of weeks and almost over a year to where the wild things are. And when he came to **the place where the wild things are** [...] (*Where the Wild Things Are*, 3-6).

(13) **In the Great Forest** a little elephant was born (*The Story of Babar*, 7-9:p. 3).

(14) The whole of this family – the six grown-ups (count them) and little Charlie Bucket – live together in **a small wooden house on the edge of a great town** (*Charlie and the Chocolate Factory*, 9-11:p. 14).

A pesar de que la indeterminación espacial es común para todas las etapas, se observa una tendencia a la referencia a espacios más definidos y reconocibles a medida que avanza la edad, destacando especialmente en una de las obras de la etapa final:

(15) Anna was walking home from school with Elsbeth, a girl in her class. A lot of snow had fallen in **Berlin** that winter [...] (*When Hitler Stole Pink Rabbit*, 9-11:p. 5).

La acción de la historia se narra, pues, de manera casi exclusiva, en pasado simple, a lo largo de todas las etapas. Solamente se emplearán otros tiempos, sobre todo presente simple, en los diálogos en estilo directo, y en los momentos evaluativos en que el narrador apela a la audiencia (véanse ejemplos 16-18, página 138):

El narrador recurre a la evaluación cuando decide suspender la narración de la acción o de la historia en un momento significativo para juzgar, comentar o explicar su sentido o su pertinencia al lector o al destinatario resaltando lo que pueda tener de ejemplar o de memorable (Herrero, 1997/98:216).

La evaluación supone necesariamente la intromisión del narrador en el desarrollo de la acción y una suspensión más o menos prolongada de ésta. Con ella el narrador pretende atraer la atención del lector sobre aquellos aspectos del relato que considera especialmente relevantes para que el mundo narrado cobre vida propia en la mente del lector. La evaluación puede aparecer de formas muy diversas en cualquier momento de la historia, si bien Labov y Waletzky (1967) y Labov (1972, 1997) apuntan al resumen inicial, la orientación (véase ejemplo 16) o la moraleja (véase ejemplo 18), pero especialmente a la resolución del conflicto (véase ejemplo 17), como las etapas estructurales en las que la evaluación es más frecuente.

Precisamente es en los momentos evaluativos cuando encontramos el pronombre de segunda persona “*you*”, rompiendo el dominio sistemático de la tercera persona narrativa: la tercera persona corrobora que el narrador no es un personaje de la historia pero posee todas las claves de ésta, que va suministrando progresivamente al lector, y su empleo se ve favorecido por la ubicación de las narraciones en un tiempo pasado.

Mientras, aquellos momentos en que se utiliza el pronombre de segunda persona para apelar a la audiencia sirven para poner en contacto el mundo narrativo con el mundo real en que el texto narrativo tiene lugar, a la vez que se desvelan las claves del artificio narrativo y su origen oral. Por tanto, el contexto en el que se relata la historia también juega un papel definitivo en la caracterización del artificio narrativo, pues el narrador siempre tendrá la capacidad de enlazar la historia con la situación en que la está relatando³¹.

(16) If **you** want to find Cherry Tree Lane all **you** have to do is ask the Policeman at the crossroads (*Mary Poppins*, 9-11:p. 9).

(17) **You** can imagine Piglet's joy when at last the ship came in sight of him (*Winnie-the-Pooh*, 9-11:p. 145).

El uso de la primera persona narrativa es mucho menos habitual: se otorga el papel de narrador a uno de los personajes de la historia, con la intención de evitar el tono adulto que suele acompañar al narrador en tercera persona, como ocurre, por ejemplo, en *Dear Zoo* (0-2), además de hacer el personaje más creíble y cercano a los ojos del lector. En el caso de *Winnie-the-Pooh* (9-11) sirve para marcar la presencia del narrador en un contexto en el que luego se introducirá la narración de la historia, ésta sí en tercera persona. También encontramos la primera persona narrativa, además del tiempo presente, en las últimas líneas de *The Tale of Johnny Town-mouse* (7-9), en la moraleja que da pie a la autora a introducir su lección final sobre los acontecimientos narrados:

(18) One place suits one person, another place suits another person. For **my** part **I** prefer to live in the country, like Timmy Willie (*The Tale of Johnny Town-mouse*, 7-9:p. 59).

En cuanto al diálogo, su importante presencia en la narrativa infantil responde a la consecución de dos objetivos fundamentales (cfr. Lluch, 2003:81-83): por un lado, introduce la sensación de realidad, de que los personajes están presentes, “vivos”,

³¹ En aquellas narrativas que explotan el medio oral, las posibilidades que ofrece el habla también pueden ser explotadas para marcar la estructura narrativa. “This is the realm of prosodic phonology and includes various kinds of marked intonation and the length of intonation contours, the use of pauses and the length of pauses, the accelerating or decelerating of speech, the use of special speech qualities, etc.” (Fabb, 1997:200).

debido a la relación interactiva cara a cara que se establece con el diálogo³²; por otro lado, reduce la distancia con el lector, le hace sentir más cerca de su personaje, al dejar que éste tome la palabra: así, cuando el personaje tiene una edad similar a la del lector se consigue una mayor identificación, pues compartirán su manera de mirar el mundo, ofreciéndose además la posibilidad de imitar el argot lingüístico del lector³³, que contrasta con el lenguaje más formal y elaborado que emplea habitualmente el narrador. Esa cercanía con el lector que el autor consigue gracias al empleo del diálogo pone en sus manos un importante arma a nivel ideológico: facilita una mayor manipulación del lector y ayuda a adoctrinarlo o convencerlo.

Además, la mayor parte de los diálogos que encontramos hacen avanzar la acción porque tienen como finalidad contar hechos, no lo que piensan o sienten los personajes. “La literatura infantil y juvenil es sobre todo una narración de hechos y palabras y no un relato de pensamientos o sentimientos donde tienen cabida las digresiones del narrador o de los personajes” (Lluch, 2003:80). Están garantizados el dinamismo y la rapidez que exige el lector infantil, especialmente en el mundo actual, tan acostumbrado al ritmo febril que imponen tanto el cine y la televisión como los videojuegos. Salvo en la etapa de 0-2 años, los diálogos en estilo directo están presentes en todas las etapas evolutivas.

También la presentación de los personajes, sea más o menos amplia, se hace a veces en tiempo presente; cuando, más adelante, comienza la narración de la historia pasamos al empleo del tiempo pasado. El efecto que se busca es la cercanía con el lector, situar más cerca ese personaje del que luego se cuentan aventuras en pasado.

(19) This **is** Mr Bucket. This **is** Mrs Bucket. Mr And Mrs Bucket **have** a small boy whose name **is** Charlie Bucket (*Charlie and the Chocolate Factory*, 9-11:p. 12).

La narración se hace de manera exclusiva en presente en *Wibbly Pig Can Make a Tent* (0-2), *Where's Spot?* (0-2), *Cat is Sleepy* (0-2) y *Mister Magnolia* (3-6). Responde igualmente a la pretensión de conseguir mayor cercanía y complicidad con el lector, en un afán de simultaneidad de la narración con los acontecimientos de la historia, como si se tratase de una representación escénica que facilite la comprensión

³² “There is no better way for the story characters to reveal their flavor than through their speech ...” (Lewis, 1982:134).

³³ Al reproducir en el diálogo el lenguaje tal y como lo utilizan los niños se puede convertir en burdo un recurso literario de gran riqueza, simplificándose el lenguaje hasta el punto de empobrecerlo con el pretexto de lograr una mejor comprensión por parte del pequeño lector (cfr. Garralón, 1999:36).

lectora y aporte mayor vivacidad y expresividad, en la que las ilustraciones jugarán un papel decisivo, reproduciendo las acciones que plantea el texto. Esta técnica, denominada focalización externa, ocurre solamente en las primeras etapas, cuando el escaso bagaje lingüístico del niño impone una insalvable dependencia de la ilustración.

El empleo de expresiones adverbiales y marcadores temporales como “*first*”, “*first of all*”, “*now*”, “*then*”, “*later*”, “*next*”, “*after that*”, “*afterwards*”, “*the next day*”, “*when*”, “*as soon as*”, “*finally*”, “*at last*” ..., colocados habitualmente al comienzo del párrafo, la conjunción “*and*” o el paralelismo sintáctico contribuyen decisivamente a marcar la secuencia temporal del cuento, funcionando como ayudas didácticas para su comprensión. Se trata de recursos extraordinariamente frecuentes en las narraciones infantiles, que se asocian para facilitar el seguimiento cronológico de la historia por parte del niño, ya que, como afirma Sotomayor:

En términos generales se puede decir que la gran mayoría de las narraciones para niños siguen una estructura cronológica lineal, no alterada ni interrumpida y referida, sobre todo en los textos para los más pequeños, a períodos de tiempo cortos ... Sería interesante entonces observar las referencias temporales contenidas en el texto que permiten al lector reconstruir este transcurso (Sotomayor, 2000:32).

La estructura cronológica lineal también aparece reforzada por el tratamiento de una única trama que alcanza rápidamente el desenlace, trama que habitualmente se desarrolla en un espacio y un tiempo también únicos:

El cuentista percibió un único efecto, y uno sólo comunicará. Este efecto ha de ser fuerte, sorprendente, casi un golpe a la sensibilidad del espectador. Y para ello el autor presentará un solo suceso, una sola acción, eliminando todos los elementos que no inciden directamente en ese golpe de efecto final (Rodríguez Pequeño, 1995:121).

La presencia de una trama, un tiempo y un espacio únicos es común a todos los relatos de las dos primeras etapas (incluso en *Where the Wild Things Are* podemos interpretar el país de los monstruos como una fantasía que tiene lugar en la misma habitación de Max). En la siguiente etapa (7-9) comienza a romperse la unidad espacial (*The Tale of Johnny Town-mouse*: campo, ciudad; *The Wild Washerwomen*: lavandería, viaje; *Gorilla*: casa, zoo). En *The Story of Babar*, los dos espacios en que se desarrolla

(la ciudad y la selva) dan pie a dos tramas simultáneas que vienen a confluir con el retorno de Babar a la selva y su coronación como rey:

(20) Babar hugged Arthur and Celeste and took them to buy some lovely clothes [...]

Meanwhile in the Great Forest all the elephants **were searching** for Arthur and Celeste [...]

(*The Story of Babar*, 7-9:pp. 26,28-29).

La etapa de 9-11 años manifiesta mayor complejidad en el tratamiento del tiempo y el espacio, sobre todo en base a los distintos episodios que sitúan a los personajes ante lugares y tramas diversas, hasta cierto punto independientes, caso de *Pippi Longstocking* (casa, calle, escuela, campo, circo, casa de Tommy y Annika, ciudad) o *Mary Poppins* (diferentes espacios de fantasía), frente a historias más cohesionadas y lineales como *When Hitler Stole Pink Rabbit* (Alemania, Suiza, Francia, Inglaterra) o *Charlie and the Chocolate Factory* (casa, fábrica). Si en los primeros sólo el protagonista sirve de nexo entre los distintos episodios, en las últimas encontramos mayor continuidad argumental, otorgando además más relevancia a los personajes secundarios, que en aquellas simplemente acompañan al personaje principal.

Pero no olvidemos que estas circunstancias son excepcionales. La estructura cronológica lineal, así como la narración de una única trama en un espacio y un tiempo particulares, pervive a lo largo de todo el itinerario objeto de nuestro análisis. Como ya se ha señalado, a todo ello debe unirse, por un lado, la presencia de expresiones temporales, con frecuencia ubicadas estratégicamente al principio de cada párrafo, que definen la evolución cronológica de la sencilla trama argumental, y, por otro lado, el uso, por parte del narrador, del paralelismo sintáctico asociado a la repetición léxica, ambos recursos típicos de la lírica infantil que se trasladan al cuento, que, si bien pueden resultar tediosos para el adulto o para niños de mayor edad, facilitan la comprensión por parte del niño pequeño que escucha el cuento³⁴. Parece lógico pensar

³⁴ Cerrillo (2001:89-91) llama la atención sobre el frecuente uso en la literatura infantil de una amplia gama de estructuras de corte repetitivo, destacando tres procedimientos: por enumeración de elementos, lo que conlleva una ordenación, a veces caótica, de elementos de todo tipo, como personajes, acciones o lugares; por encadenamiento de elementos, en la cual el final de una oración o una acción se reproduce en el comienzo de la siguiente; por medio de estructuras binarias, bien sea a través de diálogos, o preguntas y respuestas, en las que dos o más voces desarrollan la acción. Todo este tipo de estructuras de corte repetitivo provoca, según Pastoriza (1962:37-39), resonancias de índole psicológica y didáctica, facilitando el acomodo de imágenes visuales y auditivas, así como la memorización del cuento, gracias a la musicalidad de su monotonía: "For young children, the rhythmic refrain of a story epitomizes, marks the way. Around it can cling the whole portent and texture of the story" (Lewis, 1982:42). También contribuyen al recuerdo, por su simplicidad métrica y su rima, las retahílas, estribillos y canciones que

que este abundante empleo del paralelismo sintáctico y la presencia de expresiones temporales que marcan el desarrollo de la trama condicionen la estructura temática y tópica del texto y sean decisivos para la definición de los mecanismos lingüísticos de desarrollo de éste.

Durante el estadio sensoriomotor apenas se emplean marcadores temporales, salvo en el cuento *The Very Hungry Caterpillar*, donde encontramos una excepcional progresión temporal que introduce a los niños en el conocimiento de los días de la semana (ejemplo 21). Por el contrario, el paralelismo sintáctico resulta imprescindible para diseñar la estructura de los textos (ejemplos 21, 22).

(21) **On Monday** he ate through one apple. But he was still hungry.

On Tuesday he ate through two pears, but he was still hungry.

On Wednesday he ate through two plums, but he was still hungry [...] (*The Very Hungry Caterpillar*, 0-2).

(22) They sent me an ... He was too big! I sent him back.

So they sent me a ... He was too tall! I sent him back.

So they sent me a ... He was too fierce! I sent him back [...] (*Dear Zoo*, 0-2).

En la siguiente etapa seguimos advirtiendo poca variedad y cantidad de marcadores temporales, salvo “*then*”, con diferencia el más habitual (ejemplo 23). Esta escasez se debe a que las oraciones se yuxtaponen, posiblemente por su confinamiento a la página y la ilustración, como ocurría también en la etapa anterior. La omnipresencia del paralelismo sintáctico sobresale como rasgo identificativo de la estructura de los cuentos también en esta etapa (ejemplos 24, 25).

(23) Little Nutbrown Hare had a good idea [...] **Then** he looked beyond the thorn bushes, out into the big dark night (*Guess How Much I Love You*, 3-6).

(24) But at the side of the road there was a person selling roller skates. So the mouse bought two roller skates and put them on. He rolled and rolled and rolled until the wheels fell off.

But at the side of the road there was a person who was selling boots. So the mouse bought two boots and put them on. He tramped and tramped and tramped until there were big holes in the boots (*The Journey*, 3-6:pp. 43-44).

con frecuencia se intercalan en las narraciones, y que tan familiares resultan para los niños, pues las han escuchado desde los primeros meses de vida y siempre han aparecido asociadas al juego y la diversión.

(25) “How did it get up the chimney?” [...] “How did it get into the dustbin?” [...] “How did it get into the pond?” (*I Want My Dummy*, 3-6).

Una mayor variedad en el uso de marcadores temporales caracteriza la etapa de 7-9 años (ejemplo 26). Aunque pierde fuerza el paralelismo sintáctico, dada la mayor capacidad lingüística de los niños en esta edad, continúa siendo elemento decisivo en la estructura de los cuentos (ejemplo 27).

(26) **Then** he bought: a shirt, collar and tie, **next** a lovely bowler hat, a suit of a delightful green colour, and **finally** shoes and spats (*The Story of Babar*, 7-9:pp. 14-15).

(27) They leapt out of the cart and grabbed hold of the woodcutters. They plunged them in the river. They soaked them and squeezed them, and pounded them on the stones. They rinsed them and wrung them and laid them out to dry (*The Wild Washerwomen*, 7-9).

En la última etapa analizada en nuestro corpus, los marcadores temporales se hacen más complejos, vulnerando con mayor frecuencia el orden cronológico lineal e introduciendo un mayor número de subordinadas temporales (ejemplo 28). A pesar de que el paralelismo sintáctico es ahora menos importante, pues un empleo demasiado reiterado podría hacerse demasiado repetitivo para niños que demandan mayor variedad y elaboración, todavía queda constancia evidente de él (ejemplo 29), lo que no hace sino recalcar el carácter decisivo de su incidencia en la literatura infantil.

(28) The Red Cow kissed and fell to munching the meadow. It was her first good meal for a week. And **by the time** her hunger was satisfied she had eaten up several regiments. **After that** she felt better. She **soon** began to live her life just exactly as she had lived it **before**.

At first she enjoyed her quiet regular habits very much [...]

But **after a little** she began to feel uncomfortable and dissatisfied [...] **At last** she realized that she was missing her star...

[...] **Eventually**, she went to my Mother and told her the whole story and asked her advice (*Mary Poppins*, 9-11:pp. 68-69).

(29) [...] and every single squirrel around the table took a flying leap towards her and landed on her body.

Twenty-five of them caught hold of her right arm, and pinned it down.

Twenty-five more caught hold of her left arm, and pinned that down.

Twenty-five caught hold of her right leg and anchored it to the ground.

Twenty-four caught hold of her left leg [...] (*Charlie and the Chocolate Factory*, 9-11:p. 142).

Tiempo y espacio constituyen las coordenadas donde ocurren y se entrelazan las acciones de los personajes, convirtiéndose en verdaderos protagonistas de la estructura narrativa (cfr. Lluch, 2003:69)³⁵. La dimensión espacial es más fácilmente perceptible por lectores inmaduros, lo que permite una mayor variedad en su tratamiento que la dimensión temporal. Así, junto a la indeterminación característica a la que se ha hecho referencia con anterioridad, también puede ocurrir que el espacio en que se desarrolla la historia represente lugares bien reconocibles para el niño por pertenecer a su entorno más cercano. Luego esos espacios reales o fantásticos pueden concretarse a su vez en rurales o urbanos, abiertos o cerrados, domésticos o salvajes, ofreciendo consecuentemente importante información sobre la temática de la narración. Bien se hayan dibujado a través de las palabras de los propios personajes o de lo que ocurre en ellos, bien mediante descripciones más habituales en las edades avanzadas, siempre es preciso tener muy en cuenta la forma en que el autor nos hace percibir ese espacio: “La capacidad del autor para hacer ver y sentir el lugar al lector es sin duda uno de los valores del relato; más aún en el caso de lectores inmaduros con escasas referencias fuera de su propio espacio” (Sotomayor, 2000:38).

Sin embargo, y aun presentando las características básicas que definen el género narrativo, los textos escogidos para nuestro análisis presentan unos rasgos muy peculiares dentro de éste: se trata de cuentos³⁶ y además infantiles y, como tales, observaremos notables diferencias con otros géneros narrativos³⁷:

Las características del cuento se pueden resumir con los términos condensación y síntesis ... Condensación significa también preferencia por la trama y el argumento y no por la psicología de las figuras. Los recursos narrativos que emplea el cuentista obedecen a la misma necesidad de síntesis, es decir, evitará las extensas descripciones, la detallada ambientación y caracterización de las figuras ... Se prescinde de diálogos extensos ... Se podría resumir diciendo que el cuento es el arte de la omisión (Spang, 1996:111).

³⁵ Fue Bajtin (1979, 1989) quien propuso la correlación de las dimensiones espacial y temporal, para la que acuñó el término “cronotopo” como rasgo específico del género narrativo.

³⁶ “*Cuento*, etimológicamente, es un postverbal de *contar*, forma procedente de *computare*, cuyo genuino significado es contar en el sentido numérico. Del enumerar objetos, pásase por traslación metafórica, al reseñar y describir acontecimientos” (Baquero, 1949:31). De ahí que el cuento siempre haya mantenido como rasgo identificativo sus raíces orales.

³⁷ “Epopéya, poema histórico, novela, novela corta y cuento conforman el núcleo de los géneros históricos narrativos” (Rodríguez Pequeño, 1995:119).

Por tanto, como cuentos, sus principales características radican en su brevedad e intensidad (cfr. Baquero, 1967:39; Aguiar e Silva, 1984:242; Cervera, 1992:113; Rodríguez Pequeño, 1995:121; Sotomayor, 2000:29; Albentosa et al., 2001:515). La brevedad viene marcada, desde un punto de vista puramente formal, por la presencia de párrafos extraordinariamente cortos, pero también es una consecuencia de la intencionalidad del autor, que, recordemos, presentará una sola trama, una sola acción que pueda ser fácilmente recordada y buscará un efecto único³⁸. El otro rasgo definidor del cuento lo encontramos en su intensidad: “Sólo una narración breve puede ser intensa, y para que sea intensa ha de ser breve” (Rodríguez Pequeño, 1995:121).

Se ha hecho referencia al predominio de párrafos extraordinariamente cortos, que, en gran parte del itinerario lector objeto de nuestro análisis, son párrafos de una sola oración y secuenciados página a página. Así ocurre en las dos primeras etapas, encontrando incluso algún cuento (*Mister Magnolia*, 3-6) en el que solamente se introduce una oración para cada par de páginas, quedando una de ellas exclusivamente para la ilustración. También hay casos en los que una sola oración se extiende más allá de los confines de la página:

(30) The night Max wore his wolf suit and made mischief of one kind / and another / his mother called him “WILD THING!” [...] (*Where the Wild Things Are*, 3-6).

En la siguiente etapa continúan apareciendo muchos párrafos de una oración, pero ahora predominan los párrafos de dos o tres oraciones, alcanzándose también en algunas ocasiones las cuatro o cinco oraciones. La ilustración sigue condicionando la distribución de los párrafos, al seguir quedando páginas exclusivamente reservadas a la misma. No obstante el número de palabras por página es bastante más alto.

(31) So Timmy Willie said goodbye to his new friends, and hid in the hamper with a crumb of cake and a withered cabbage leaf; and after much jolting, he was set down safely in his own garden (*The Tale of Johnny Town-mouse*, 7-9:p. 41).

Finalmente, en la última etapa que se analiza, los párrafos son bastante más amplios (en torno a las seis, siete y ocho oraciones como término medio), disminuyen

³⁸ “No obstante, la brevedad en la exposición tiene sus límites. Con tal excusa no puede emplearse un lenguaje tan condensado que reclame del niño excesiva atención. Ni el argumento puede ser tan sucinto y sustancial que obligue a releer el cuento para poder enterarse. El cuento para niños requiere ritmo y espacio suficientes para poder gustarlo a medida que se lea” (Cervera, 1986:79).

de manera muy significativa las ilustraciones y aumenta notablemente el número de palabras por página, así como el número de párrafos que aparece en cada una de ellas (tendencia ya apuntada en la etapa anterior).

La búsqueda de los efectos de brevedad e intensidad implica que el texto estará compuesto básicamente por oraciones que contribuyan al desarrollo argumental de la acción: desplazar el interés más allá de ésta supondría traicionar la independencia del cuento, como también supondría renunciar al ritmo vivo y ágil que exigen los niños. No existen, como señala Anderson (1999:25-27)³⁹, digresiones, ni amplias descripciones que puedan romper la tensión narrativa y la singularidad del cuento, como tampoco se introducen demasiados personajes, normalmente un solo protagonista al que acompañan un pequeño número de personajes secundarios, y del que interesa bastante poco lo que siente o piensa; priman sus acciones⁴⁰.

Todos estos elementos definitorios justifican la escasa presencia de oraciones no-argumentales en los textos analizados, siendo especialmente escasas en las tres primeras etapas, aunque haciéndose más habituales de manera progresiva, sobre todo en la última etapa. Así, en el período de 3-6 años, no aparecen oraciones que se empleen específicamente para describir al personaje: las ilustraciones cumplen de manera exclusiva con esa función. En la siguiente etapa ya podemos encontrar alguna descripción de personajes y lugares, pero son muy breves (ejemplo 32). Por último, entre los 9-11 años, se dedica mucho más espacio a la descripción de personajes y ambientes (ejemplo 33).

(32) A long way out in the deep blue sea there lived a fish. Not just an ordinary fish, but the most beautiful fish in the entire ocean. His scales were every shade of blue and green and purple, with sparkling silver scales among them (*The Rainbow Fish*, 7-9).

(33) [...] It was Pippi Longstocking going for a morning walk. This is what she looked like:
Her hair was the same colour as a carrot, and was braided in two stiff pigtails that stood straight out from her head. Her nose was the shape of a very small potato, and was dotted with freckles.
Under the nose was a really very large mouth, with healthy white teeth. Her dress was curious

³⁹ La referencia previa a Spang también nos sirve para justificar esta afirmación.

⁴⁰ Resulta curioso el símil que emplea Quiroga (1975:xxxvi) para retratar la importancia de la acción principal: la compara con una flecha que apunta directamente al blanco, y cuantos elementos entorpezcan su vuelo no son más que obstáculos inservibles (cfr. Rodríguez Pequeño, 1995:122). El narrador es consciente de que la atención de su público se dispersa con facilidad, por lo que debe capturarla rápidamente y mantenerla de manera incondicional presentando una trama que, además de única, debe ser breve y conducir a un desenlace rápido y sorprendente.

indeed. Pippi had made it herself. It was supposed to have been blue, but as there hadn't been quite enough blue cloth, Pippi had decided to add little red patches here and there. On her long thin legs she wore long stockings, one brown and the other black. And she had a pair of black shoes which were just twice as long as her feet. Her father had bought them in South America so she would have something to grow into, and Pippi never wanted any others.

The thing that made Tommy and Annika open their eyes widest was the monkey which sat on the strange girl's shoulder. It was little and long-tailed, and dressed in blue trousers, yellow jacket, and a white straw hat (*Pippi Longstocking*, 9-11:pp. 5-6).

Junto a la escasez de oraciones no-argumentales, la continuidad en los personajes principales, el tiempo y la localización permite valorar los textos analizados como episodios únicos en busca de ese efecto de unidad, brevedad e intensidad que caracteriza el cuento, muy especialmente el dirigido a niños que todavía no han comenzado la enseñanza primaria y aún no saben leer por sí mismos.

Wibbly Pig Can Make a Tent (0-2) es el paradigma de los cuentos para los más pequeños, con un personaje exclusivo (el cerdito Wibbly Pig). En *Where the Wild Things Are* (3-6) tenemos un único protagonista, Max, al que solamente se asocian los monstruos durante su viaje fantástico y su madre, precisamente un familiar cercano, en la realidad del hogar. Aunque no siempre con un esquema tan básico, en la siguiente etapa encontramos un personaje principal muy claro, al que acompañan un cierto número de personajes secundarios, habitualmente familiares o amigos: así, en *The Story of Babar* (7-9) se unen al protagonista Babar su madre, primos, la anciana de la ciudad, otros elefantes, animales, el cazador, otros hombres. Finalmente, en la etapa de 9-11 años, se multiplican los personajes secundarios, pero se mantiene con fuerza la figura del protagonista a lo largo de todo el libro.

Aquellas oraciones que no contribuyen al desarrollo argumental de la historia se refieren básicamente a las circunstancias que rodean las acciones de ésta⁴¹. No resulta complicado localizarlas, pues podrían ser eliminadas sin que se obstruyese la comprensión de la narración, aparte de presentar unas características lingüísticas particulares:

These linguistic features generally correlate with the difference between clauses which describe 'what happens' (storyline) and clauses which describe 'what is' (orientation); in other words, the

⁴¹ Estas oraciones no-argumentales solemos encontrarlas al comienzo de la narración, pero también pueden aparecer diseminadas en ésta (cfr. Fabb, 1997:188).

linguistic differences between storyline and non-storyline clauses seem to arise primarily from their different kinds of meaning (Fabb, 1997:171).

Otra diferencia típica en la forma lingüística de oraciones argumentales y no-argumentales se refiere a la transitividad. Hopper y Thompson (1980) o Halliday (2004) sugieren que las oraciones que llevan el argumento de la historia presentan una alta transitividad⁴²: las historias tratan de acciones más que de estados, acciones deliberadas en las que se produce la transferencia de una actividad de un agente a un paciente. En el siguiente fragmento observamos el predominio de oraciones argumentales característico de las narraciones infantiles; solamente la oración en cursiva, que describe la oscuridad en la cueva, es no-argumental:

(34) The Rainbow Fish found the cave. *It was very dark inside* and he couldn't see anything. Then suddenly two eyes caught him in their glare and the octopus emerged from the darkness (*The Rainbow Fish*, 7-9).

Finalmente, el género viene definido por la propiedad de “estructura esquemática” (cfr. Hasan, 1978:229; Martin, 1992:505). En el caso de los cuentos esta organización es muy elemental y está formada por una presentación muy sencilla de la situación y el personaje o personajes principales, un desarrollo de una acción muy básica, y un desenlace breve, generalmente feliz y moralizante, de la historia. Según Rodríguez Pequeño (1995:121) es a través de estos tres elementos estructurales y la compacta unidad que forman como se consigue la eficacia del cuento.

Es cierto que a medida que avanza la edad del lector, la exigencia de una mayor extensión y complejidad de las historias y estructuras lingüísticas, así como la multiplicidad de personajes y espacios, comenzará a desbordar los límites del cuento. Sin embargo, la novela solamente aparece en el período de la adolescencia, quedando para el estadio superior objeto de nuestro estudio un tipo de relato de extensión media, más amplio que el cuento pero sin llegar al terreno de la novela, o incluso al de la novela corta⁴³, que, por otro lado, también es lectura habitual entre los adolescentes.

⁴² Estas son las características sintácticas que definen las oraciones con un alto grado de transitividad en la narración: “The clause will have an agent and an object, which are distinct from one another; the agent is fully agentive and acts purposefully, and the object is totally affected by the action. The eventuality is an action (not state), viewed in terms of its having an endpoint and being punctual. The clause positively affirms the taking place of a really occurring action” (Fabb, 1997:175).

⁴³ Baquero (1967) lamenta que no haya prevalecido la denominación de “cuento largo” en lugar de “novela corta”, pues solamente la extensión separa este tipo de narraciones del cuento, obediendo en

Según Lluch (2003:50) la estructura ternaria característica de los cuentos para los más pequeños daría paso a una estructura quinaría, que incorporaría una situación inicial y una situación final bien explícitas en los extremos de la historia.

En los dos primeros estadios evolutivos el cuento es el único género posible, dada la limitada competencia lectora y literaria de los niños. En los siguientes estadios, la edad más avanzada de los destinatarios hace que los cuentos se alarguen. Especialmente a partir de los 9 años, la forma más habitual es la narración episódica, en la que cada capítulo constituye una aventura con independencia propia⁴⁴: las historias, entonces, se construyen sobre una suma de episodios que se podría prolongar de manera indefinida, unidos básicamente por un hilo conductor recurrente que con frecuencia coincide con el personaje principal. Son, en definitiva, narraciones que presentan una estructura acumulativa, bien planteadas como una sucesión de relatos orales o bien respondiendo a la estructura del viaje en el que el protagonista transita por varios escenarios y en cada uno le acontece una aventura diferente (Sotomayor, 2000)⁴⁵.

A pesar de su mayor extensión, este tipo de narraciones insiste, según Cervera (1986:77), en los recursos del cuento. Se amplía el vocabulario, que debe ser más rico y fluido. El lenguaje seguirá siendo expresivo y funcional, sin caer en retoricismos o un verbalismo vacuo. La sencillez en la construcción de frases, la claridad en las evocaciones y la corrección han de seguir apareciendo como signos de identidad.

Para concluir esta reflexión sobre el género del corpus de textos analizados, presentamos un esquema de la estructura genérica de los mismos para cada uno de los grupos de edades estudiados.

líneas generales a unos objetivos similares. Por el contrario, la novela presenta una historia desde sus orígenes hasta sus últimas consecuencias, interesándose no por un suceso, sino por una concepción del mundo, recreándose en los detalles, con una exactitud que no admite omisiones, lo que acarrea pasajes de transición en los que la intensidad es menor, donde tienen cabida varias tramas, muchos personajes, además redondos, amplias descripciones y digresiones, pues no se persigue un efecto único y, en consecuencia, no se pretende atrapar la sensibilidad del lector con tanta rapidez (cfr. Sáez, 1994:8; Díez, 1995:27-28; Anderson, 1999:34-39).

⁴⁴ “These books, divided into eight to ten short chapters, are written for kids who can read and who can handle reasonably complicated plots and simple subplots ... Most chapters are self-contained with a beginning, middle and end. But some chapters move the plot forward by means of cliffhanger endings” (Lamb, 2001:23-24).

⁴⁵ Esta misma autora (2000:31) llama la atención sobre el peligro que corre la cohesión textual cuando los relatos se expanden en respuesta a imperativos exclusivamente editoriales (por ejemplo, el número de páginas para determinadas colecciones) y no con fines creativos. La narración se estira mediante episodios que se yuxtaponen, no como momentos de un proceso único, sino como una mera sucesión acumulativa y reiterativa que supone la pérdida de la fuerza de la historia bien trabada; la pérdida, en fin, del carácter literario.

TABLA 6: Estructura genérica de los cuentos analizados (Estadio sensoriomotor)

Cuentos	Género: CUENTO		
	Planteamiento	Nudo	Desenlace
Wibbly Pig Can Make A Tent	Wibbly Pig es un cerdito tenaz y lleno de imaginación.	El cerdito disfruta jugando con cojines, sillas y demás objetos que encuentra a su alcance.	Pero sus aventuras terminan casi siempre en pequeños desastres.
The Very Hungry Caterpillar	Una pequeña oruga sale de su huevo un domingo por la mañana, cuando el sol comienza a calentar.	La pequeña oruga está hambrienta y durante una semana devora todos los alimentos que encuentra a su paso, convirtiéndose en una oruga grande y gorda.	Entonces la oruga construye un capullo, permaneciendo en su interior durante más de dos semanas, para salir convertida en una hermosa mariposa.
Cat Is Sleepy	Se presenta el personaje de la historia, un gato que tiene mucho sueño.	El gato comienza a buscar un lugar cómodo y tranquilo para dormir, pero todos los lugares que visita en la casa no parecen reunir las condiciones apropiadas.	Finalmente el gato encuentra un lugar acogedor en el regazo de una niña y consigue conciliar un dulce sueño.
Dear Zoo	Un niño escribe al zoo para que le envíen una mascota.	El zoo le envía sucesivamente varios animales salvajes curiosamente empaquetados, que el niño devuelve por presentar algún rasgo inadecuado para una mascota.	Tras mucho pensar, el zoo decide remitirle un perro que, esta vez sí, reúne las condiciones deseadas por el niño.
Where's Spot?	El perrito Spot ha desaparecido temporalmente.	Su madre inicia la búsqueda por todos los rincones de la casa, pero inesperadamente sólo aparecen otros animales.	Hasta que el travieso cachorro sale de su escondite para reunirse con la madre, dispuesto a tomar su cena.

TABLA 7: Estructura genérica de los cuentos analizados (Estadio preoperacional)

Cuentos	Género: CUENTO		
Edad: 3-6 años	Planteamiento	Nudo	Desenlace
<i>Mr Magnolia</i>	El Sr. Magnolia tiene muchas cosas, ente ellas una vieja trompeta, dos hermanas encantadoras que tocan la flauta, diversos animales, así como un buen número de amistades infantiles a las que proporciona constante diversión con sus extravagancias. El problema es que el Sr. Magnolia sólo tiene una bota.	Un día recibe un paquete misterioso que le llena de incertidumbre. ¿Qué puede contener? Preso de emoción, va retirando los pliegos de papel que envuelven el regalo.	Finalmente comprueba lleno de alegría que se trata de una bota que, aunque completamente diferente a la que ya tenía, se calza de inmediato, completando de este modo su original atuendo. Piruetas y bailes sirven para festejar una ocasión tan especial.
<i>I Want My Dummy</i>	La pequeña princesa no puede separarse bajo ningún concepto de su chupete, que parece haberse convertido en su mejor amigo.	Pero el chupete desaparece constantemente de manera inesperada, para aparecer en los sitios más extraños. Los adultos en palacio intentan hacerle ver que ya es demasiado mayor para llevar chupete, a lo que ella se opone drásticamente.	Sin embargo, cuando su primo, un niño como ella, le dice que el chupete es algo estúpido para su edad, opera en ella un cambio radical. Niega que sea suyo y le busca rápidamente un nuevo dueño: su osito de peluche.
<i>The Journey (Mouse Tales)</i>	El protagonista es un ratón que quiere realizar una visita a su madre.	Se embarca en un viaje para el que va a emplear una amplia gama de medios de transporte terrestre, desde el más sofisticado, un coche, hasta el más elemental, unos nuevos pies, pasando por unos patines, unas botas, unas zapatillas deportivas o sus propios pies. Cada uno de ellos es reemplazado cuando ha quedado destrozado, con la fortuna de que siempre aparece un vendedor en el momento oportuno.	Finalmente, y gracias a sus nuevos pies, consigue llegar a la casa de su madre, que le abraza feliz y le reconforta con un buen tentempié.
<i>Guess How Much I Love You</i>	Ha llegado la hora de dormir para la pequeña liebre, pero antes de irse a la cama quiere mostrarle a su madre cuanto la quiere.	La pequeña liebre utiliza un amplio repertorio de gestos y piruetas para simbolizar el cariño que siente por su madre, extiende y levanta sus brazos todo lo que puede, hace el pino, salta, pero cuando su madre reproduce estas mismas acciones, dado el mayor tamaño de ésta, parece sentirse superada.	El sueño se está apoderando de la pequeña liebre cuando mira al cielo y señala la luna como el límite que marca cuánto ama a su madre. Ésta la coloca en su cama de hojas, le da un beso de buenas noches y se tumba junto a ella, susurrándole que su cariño puede ser aún mayor, pues no sólo alcanzaría la distancia hasta la luna sino también el camino de vuelta: la sabiduría adulta está por encima del conocimiento infantil.
<i>Where the Wild Things Are</i>	Una noche Max se viste con su disfraz de lobo y se dedica a hacer todo tipo de travesuras. Su madre le regaña llamándole “salvaje” (o “monstruo”), cosa que enfurece a Max, que amenaza con comérsela. Ésta le castiga enviándole a su habitación sin cenar.	Max no se resigna a la soledad de su habitación, de manera que su imaginación transforma ésta en un bosque que conduce a un océano que Max surca en un pequeño barco hasta alcanzar un lugar maravilloso habitado por terribles monstruos. A pesar de su fiera apariencia, Max consigue dominarlos empleando su penetrante mirada, y éstos le convierten en su rey, pasándolo todos fenomenal armando jaleo.	Mientras los monstruos duermen, Max experimenta un verdadero sentimiento de soledad y la necesidad de estar junto a sus seres queridos: se ha arrepentido de su mal comportamiento anterior, ha desaparecido su enfado. Es el momento en el que le llega un olor a comida que precipita su abandono de este país de fantasía, a pesar de las protestas de los monstruos. De vuelta a la realidad de su habitación encuentra su cena esperándole, todavía caliente.

TABLA 8: Estructura genérica de los cuentos analizados (Estadio de las operaciones concretas I)

Cuentos	Género: CUENTO		
Edad: 7-9 años	Planteamiento	Nudo	Desenlace
<i>The Tale of Johnny Town-mouse</i>	Johnny es un ratón que vive en la ciudad. Timmy Willie es un ratón que vive en el campo. Sin embargo, un día Timmy Willie va a la ciudad por equivocación, metido en la cesta de verduras que el jardinero transporta allí semanalmente.	Al hallarse en un lugar que no conoce, Timmy Willie tiene miedo. Huyendo, se mete en el agujero de la familia de Johnny, que le acoge como huésped. Tanta amabilidad y comodidades no sirven para que Timmy Willie sea feliz: ahora la tranquilidad del campo, llegando incluso a enfermar. Timmy Willie vuelve a su hogar en la misma cesta en la que llegó.	Como había prometido, un día Johnny llega al campo para visitar a Timmy Willie. Pero tampoco consigue adaptarse a un ambiente en el que se respira excesiva tranquilidad y no dispone de las comodidades a las que está habituado. Finalmente, decide regresar a su hogar en la ciudad.
<i>The Wild Washerwomen</i>	Siete lavanderas trabajan de sol a sol para el Sr. Baltasar Tight, un avaro empresario que las explota sin compasión. Agobiadas por su trabajo deciden rebelarse y huir.	Una vez se han hecho con el carro que servía para transportar los montones de ropa, se embarcan en una loca y desenfrenada carrera en la que causan todo tipo de destrozos y travesuras allá por donde pasan. Nadie puede detenerlas, pues el duro trabajo las ha hecho muy fuertes. Su fama se extiende por todos los lugares en forma de terror.	Siete valientes granjeros deciden darles una lección. Cubren sus cuerpos y ropas con barro y hollín y les salen al paso a modo de monstruos. Lejos de asustarse, las lavanderas sólo ven su suciedad, sumergiéndoles en el río hasta dejarles limpios y guapos. Se enamoran de ellos y se casan, viviendo felices para el resto de sus vidas.
<i>The Rainbow Fish</i>	El pez arco iris es el más bonito de todos los peces del océano. Sus escamas doradas son admiradas por el resto de los peces, que añoran la presencia de éste en sus juegos. Pero el pez arco iris es demasiado orgulloso y rechaza constantemente la invitación: solamente disfruta sintiéndose admirado.	Un día un pequeño pez le pide que le dé una de sus brillantes escamas. El pez arco iris se niega airado y egoísta, lo que le granjea la antipatía de los otros peces, que le dan la espalda desde ese momento. El pez arco iris se siente solo, su belleza no sirve para nada ahora que nadie la admira.	El sabio pulpo le aconseja que dé una escama brillante a cada uno de los peces. El pez arco iris finalmente accede a compartirlas. Aunque ya no es el pez más bonito del océano, ha contribuido a la belleza de éste, ha hecho felices a otros peces y ha conocido el valor de la amistad.
<i>Gorilla</i>	A Hannah le encantan los gorilas. Su mayor ilusión es poder ver alguna vez un gorila real. Pero su padre siempre está demasiado atareado o cansado para llevarla al zoo.	En la noche previa a su cumpleaños, Hannah descubre que el gorila que ha pedido a su padre como regalo no es más que un pequeño peluche. Sin embargo, mientras ella duerme, el juguete se convierte en un gorila real, que la invita al zoo y le hace vivir una mágica noche de aventuras y emociones.	Hannah despierta en el día de su cumpleaños feliz junto a su peluche. Además, su padre ha encontrado tiempo para llevarla al zoo, lo que la colma de felicidad.
<i>The Story of Babar</i>	Babar es un pequeño elefante que vive feliz en la selva. Cuando su madre muere por los disparos de un cruel cazador, huye asustado hasta llegar a la ciudad.	Allí es acogido por una rica y bondadosa anciana que pone a su disposición todas las comodidades de la vida burguesa: trajes elegantes, buena comida, un coche, cultura y educación. Pero Babar no es completamente feliz: siente nostalgia por su selva, sus amigos y familiares, incluso tras la llegada a la ciudad de sus queridos primos, Arthur y Celeste.	Finalmente, Babar vuelve a la selva, donde es coronado rey de los elefantes y contrae matrimonio con su prima Celeste. Se celebra una fiesta inolvidable y los novios parten de viaje en su luna de miel a bordo de un fantástico globo.

TABLA 9: Estructura genérica de los cuentos analizados (Estadio de las operaciones concretas II)

Cuentos	Género: CUENTO		
Edad: 9-11 años	Planteamiento	Nudo	Desenlace
<i>Charlie and the Chocolate Factory</i>	Charlie es un niño extremadamente pobre, cuya familia apenas tiene dinero para comer. Vive en una casa muy pequeña e incómoda desde la que se divisa la fábrica de chocolate del Sr. Wonka. El azar y la esperanza le llevan a encontrar el último de los cinco billetes dorados que aparecen bajo los envoltorios de las chocolatinas del Sr. Wonka y dan derecho a visitar la misteriosa fábrica.	La visita se convierte en un viaje alucinante que cambiará su vida. Mientras los otros cuatro chicos acaban mal como resultado de su caprichoso comportamiento, Charlie actúa según el guión esperado por el Sr. Wonka. Sólo él, con su humildad y sencillez, ha sido capaz de comprender los secretos y la magia que encierra ese lugar.	Charlie recibe como recompensa la fábrica de chocolate, cuyo destino deberá regir en adelante, pues el Sr. Wonka se siente ya demasiado mayor. Tanto él como sus padres y abuelos pueden ahora vivir allí para el resto de sus vidas, comiendo todo el chocolate que les apetezca.
<i>Winnie-the-Pooh</i>	Winnie-the-Pooh es un pequeño oso, cariñoso y bondadoso, aunque muy glotón. Vive en su propia casa en el bosque de los cien acres, como el resto de sus amigos animales. Todos ellos llevan una existencia idílica, sin otra obligación que levantarse por las mañanas, comer, visitar a los amigos y volver nuevamente a la cama para dormir.	Esto no impide que se embarquen en divertidas aventuras, muchas de ellas resultado de su tremenda inocencia y su incapacidad para comprender el mundo, como ocurre cuando preparan una trampa para Heffalumps o en la expedición al Polo Norte. Incluso sufren catástrofes naturales, cuando Piglet queda aislado a causa de la inundación.	Sin embargo, todas las aventuras tienen un final feliz, pues los personajes nunca corren peligros serios. La figura del niño Christopher Robin siempre aparece, además, en el momento oportuno para dar la solución más apropiada a los diversos problemas y volver a poner en orden la vida en el bosque: es el líder ideal que garantiza la cohesión de la pandilla de amigos.
<i>When Hitler Stole Pink Rabbit</i>	Corre el año 1933 en Alemania. Anna es una niña de nueve años. Vive cómodamente con su hermano mayor, su madre y su padre, un conocido escritor judío. La proximidad de las elecciones lleva a la familia a huir del país de manera precipitada, ante el temor de que se produzca el ascenso al poder del nazismo.	La familia deja atrás su tierra, sus amigos y sus bienes, que serán inmediatamente confiscados por Hitler, incluido el peluche preferido de Anna, un conejo rosa. Se inicia su vida como refugiados: primero en la modesta posada de un pueblo de Suiza, más adelante en un pequeño e incómodo piso en la ciudad de París. Viven al límite de la pobreza, pues cada vez resulta más difícil para su padre ganarse la vida como escritor.	Pero todas las penurias se superan porque la familia se mantiene unida. Finalmente, con la guerra a punto de estallar, viajan a Inglaterra cuando una compañía inglesa compra el guión cinematográfico que ha escrito su padre. Vuelve a aparecer en el horizonte la esperanza de una vida mejor.
<i>Pippi Longstocking</i>	Pippi es una niña de nueve años bastante poco convencional. De pelirrojas coletas y atuendo desarapado, dice haber navegado por todos los rincones del mundo. No tiene madre y cree que su padre es el rey de una isla caníbal. Vive sola en una pequeña cabaña que oculta un gran tesoro, con su mono y su caballo. Siempre hace lo que le apetece, pues ningún adulto controla sus movimientos.	Tommy y Anika, sus vecinos, son dos niños educados y de buena familia. Cuando conocen a Pippi se sienten fascinados por su estilo de vida y su tremenda fantasía e imaginación. Se convierten en sus inseparables compañeros de juegos. La fuerza sobrenatural de Pippi, su valentía y desfachatez les llevan a vivir juntos increíbles aventuras, de las que no salen muy bien parados policías, maestros o ladrones.	Sus malos modales y su constante transgresión de las normas sociales establecidas no son obstáculo para que todo el mundo termine queriéndola, a pesar de algún que otro momento transitorio de enojo. En el fondo, Pippi tiene un buen corazón.
<i>Mary Poppins</i>	La niñera de Jane y Michael ha dejado la casa sin previo aviso. Su madre está desesperada por ello. Pero esa misma tarde otoñal el viento del este conduce hasta la casa, de un modo bastante misterioso, a Mary Poppins. Los niños la aceptan de inmediato, especialmente cuando ven que se desliza por la baranda de la escalera ¡hacia arriba! Mary Poppins les promete que no dejará su puesto hasta que el viento cambie.	Mary Poppins introduce a los niños en un mundo alucinante de magia y fantasía. Además, sólo los niños conocen sus poderes extraordinarios, haciéndoles partícipes de un secreto que convierte cada día en una experiencia impredecible y emocionante. Vuelan, hablan con los animales, prueban las comidas más sorprendentes, incluso toman el té en el techo. A pesar del carácter severo y altivo de Mary, los niños le toman un cariño especial.	Pero llega la primavera y el viento cambia, llevándose a Mary Poppins del mismo modo sorprendente que la había traído. La tristeza de los niños se ve suavizada por los regalos que les ha dejado: su brújula es para Michael y su retrato para Jane. En éste además les escribe un “hasta luego”, que devuelve la ilusión a los niños: ella siempre cumple su palabra, por tanto volverá.

Las características del género que se han descrito, así como la sencilla estructura esquemática que se acaba de presentar, se adaptan a la perfección a la estructura cognitiva del niño de educación infantil:

Desde un punto de vista formal, la extrema sencillez y linealidad de la narración, la gracia y la frescura de un lenguaje rápido y esencial, ... la sobriedad de las descripciones, ... el reducido número de personajes, la ausencia de seres complicados y de situaciones simultáneas y complejas, ... el carácter repetitivo, son elementos que permiten establecer que los cuentos son la forma de organización del pensamiento más adaptada al niño ... (Nobile, 1992:55).

Solamente plantean ciertos problemas al análisis de la estructura esquemática del género los cuentos para bebés, donde a veces es difícil localizar la acción, pues en realidad no la hay, y los cuentos para el grupo de mayor edad: la presentación de la situación y el personaje (o personajes) no es tan sencilla; tampoco existe una única acción, sino que en cada episodio se narra una acción distinta, con personajes secundarios que posiblemente no vuelvan a aparecer, y un final que puede no estar relacionado con la siguiente aventura. No obstante, si valoramos los episodios de manera independiente, observamos que no son sino cuentos en sí mismos, con su unidad y continuidad garantizada por el personaje principal. Es evidente que en ambos casos se trata de ejemplos menos prototípicos del subgénero narrativo que nos ocupa.

4.3.2. Narraciones infantiles: el registro

El registro actualiza el género al singularizarlo en un contexto situacional, que se define por una serie de variables (campo, modo y tono) que van a tener una serie de implicaciones lingüísticas a las que se hizo referencia en el apartado 2.3. En el caso de las narraciones infantiles, como consecuencia de las propiedades de un género que presenta una estructura esquemática básica, las distintas variables del registro remitirán al uso de un lenguaje sencillo y coloquial, cercano a las características del discurso oral que recoge la tabla 5: “Literature written for children tends to use a different register to that used in adult texts” (Gamble y Yates, 2002:71).

4.3.2.1. El campo

En lo que se refiere al campo de las narraciones, es evidente que es no-especializado o habitual y que, en consecuencia, estará caracterizado por el uso de una sintaxis estándar y un lenguaje simple y claro, nada específico o técnico. Los temas tratados pertenecen al entorno del niño y se le presentan de forma algo más elaborada que la lengua coloquial, con el fin de conseguir que aumente poco a poco su competencia lingüística⁴⁶. A raíz de ello, el léxico viene caracterizado por su sencillez⁴⁷ y claridad: el autor emplea un vocabulario común pero variado, basado en personajes, objetos o acciones que o bien pertenecen al entorno inmediato del niño y le son conocidos (la familia, los animales, los juguetes, los amigos, la escuela ...), o bien se corresponden con un mundo imaginario y fantástico que, en principio, impacta al niño por su desviación respecto a la normalidad, pero con el que se familiariza rápidamente, un mundo habitado con frecuencia por animales que hablan y se comportan como humanos, pero en el que también encontramos monstruos, hadas y otros seres de fantasía.

A medida que avanza la edad y la capacidad del niño, se le irá presentando un vocabulario cada vez más específico. Hallamos un ejemplo bastante clarificador al respecto en los verbos que introducen los diálogos en estilo directo. En el estadio sensoriomotriz se emplea de manera exclusiva el verbo *'said'*; en la siguiente etapa el empleo de *'said'* también es constante, aunque ya se introducen de manera excepcional algún otro verbo (*'called'*, *'cried'*, *'laughed'*, *'smiled'*, *'whispered'*); la etapa de 7-9 años sigue presentando el dominio de *'said'*, pero ya hay mucha variedad (*'whispered'*, *'asked'*, *'inquired'*, *'exclaimed'*, *'started'*, *'called'*, *'cried'*, *'poured out'*, *'bubbled'*, *'suggested'*, *'chuckled'*, *'chortled'*, *'shouted'*, *'thought'*); en la etapa final de nuestro estudio *'said'* continúa siendo el más habitual, aunque se multiplican los diferentes verbos introductores.

Los cuentos también se caracterizan por intentar ofrecer al niño un vocabulario algo más específico del que debería corresponder a su edad, para que éste lo pueda ir

⁴⁶ Autores como Cervera consideran decisiva la adecuada selección del input lingüístico que se ofrece al niño: "Dado que hay múltiples formas de degradación del lenguaje, no sólo es recomendable que la literatura no se sume al coro, sino que adopte formas enriquecedoras y estimulantes que, lógicamente, han de pasar por la creatividad. Despertar la sensibilidad por el lenguaje es un deber tanto del cuento oral como del escrito" (Cervera, 1992:117).

⁴⁷ Las palabras de origen anglosajón dominan sobre el vocabulario de raíz francesa o latina, más complejo. Según Cornbleet y Carter (2001:62), esta selección de vocabulario aparece de manera característica en el discurso oral informal.

incorporando a su acervo léxico. La sencillez y claridad en el lenguaje nunca debe confundirse con la pobreza de éste: crear un vocabulario limitado, un lenguaje artificialmente simple supondría un grave error que falsearía las potencialidades de la literatura y desterraría la posibilidad de enriquecer la experiencia del niño, abandonándolo anclado en una situación de insuficiencia. *The Very Hungry Caterpillar* (0-2) presenta a los ojos de los pequeños un banquete de apetecibles y variadas frutas y otras delicias, cuyos nombres posiblemente todavía les resulten desconocidos, pero que pronto pasarán a formar parte de su dieta. En *The Journey* (3-6) solo a partir de una variada gama de acciones relativas al desplazamiento conseguirá el protagonista llegar finalmente a la casa de su madre ('drove', 'rolled', 'tramped', 'ran', 'walked'). *The Wild Washerwomen* (7-9) constituye un ejemplo paradigmático por su gran riqueza de vocabulario ('filthy sheets', 'grubby hankies', 'horrid socks', 'grimmy nightshirts', 'messy tableclothes' 'ghastly towels'). En la etapa de 9-11 años, por ejemplo, ya no se habla de barco de modo genérico ('boat') como en *Where the Wild Things Are* (3-6), sino que se presentan tipos de barcos concretos (ejemplo 35). Incluso se llega a experimentar con el lenguaje para inventar nuevas palabras: 'turnupstuffer' (*Pippi Longstocking*, p. 14), 'Loompaland' (*Charlie and the Chocolate Factory*, p. 93) o 'Heffalump' (*Winnie-the-Pooh*, p. 36).

(35) Apart from the **steamers** there were private **motor launches** and even a few **rowing boats** (*When Hitler Stole Pink Rabbit*, 9-11:p. 48).

En lo que se refiere al propósito retórico del género, aspecto que analizamos dentro del ámbito del campo, este tipo de narraciones persiguen tanto la instrucción como el entretenimiento. Aunque los niños disfrutan cuando leen o escuchan una narración, no se debe obviar el talante claramente formativo, pedagógico, didáctico y, a menudo, moralizante que caracteriza este tipo de literatura⁴⁸.

Por sus contenidos habituales, constituyen (los cuentos) una fuente inagotable de preciosas enseñanzas vicarias, no explicitadas didácticamente, pero que emanan de forma natural de la propia vivencia, resolviéndose generalmente en una interesante lección de comportamiento y

⁴⁸ Todo relato tiene una dimensión persuasiva, pues, a través de la historia que cuenta, el narrador trata de transmitir a sus lectores unos saberes, unas reglas de comportamiento o una manera particular de actuar en la vida: "Afirmaremos, por lo tanto, que ningún relato es neutro ni tampoco inocente, porque siempre será el resultado de una labor subjetiva de selección y de organización en función de un efecto determinado que se pretende producir ante el destinatario interpretante" (Herrero, 1997/98:228).

civilización, impartida de forma simbólica y gratificante; establecen y refuerzan, con la recompensa final y mediante la identificación con el héroe-protagonista, virtudes como el valor, la honestidad, la lealtad, la humanidad y la buena educación, el respeto a los ancianos, el espíritu de iniciativa, el dominio de las propias pasiones, el freno de la curiosidad, el rechazo de la villanía y la avaricia, así como de la inercia y la pusilanimidad, son exaltación de la inteligencia y el ingenio (Nobile, 1992:53).

Para Colomer (1998:219 y ss.), la narrativa infantil y juvenil actual tiende a separarse del didactismo imperante mediante la progresiva introducción de temáticas que se habían considerado tradicionalmente inadecuadas para los niños (léase la violencia, los conflictos psicológicos, el amor sensual ...). Podemos comprobarlo desde la etapa de 3-6 años, en la violencia física y verbal de Max o la presencia de monstruos en *Where the Wild Things Are*. En la siguiente etapa (7-9) se incide especialmente en la pérdida de los padres: Babar no tiene padre y su madre muere asesinada por un cazador (*The Story of Babar*); sobre la madre de Hannah no sabemos nada y no parece que reciba excesiva atención por parte del padre, demasiado ocupado con su trabajo (*Gorilla*). En la etapa final (9-11), se repite esta temática (ejemplo 36), introduciéndose además nuevas y comprometedoras cuestiones: la extrema pobreza de la familia de *Charlie* y la violenta eliminación de los otros niños en su viaje por la fábrica (*Charlie and the Chocolate Factory*); el encuentro romántico entre Mary y 'the Match Man' (*Mary Poppins*); el desastre de la guerra, el racismo y los refugiados (*When Hitler Stole Pink Rabbit*).

(36) Everyone in the town soon knew that a little girl just nine years old was living alone in Villekulla Cottage. Mothers and fathers shook their heads and agreed that this would not do at all (*Pippi Longstocking*, 9-11:p. 25).

No obstante, lo cierto es que la mayor parte de las narraciones siguen presentando un claro fin moralizante. En unos casos, el recto proceder del protagonista, desde el comienzo de la historia, así como las virtudes que lo adornan, son la causa de su premio final y su felicidad definitiva, aun habiendo partido de una situación desfavorable (*Charlie and the Chocolate Factory*, 9-11). En otros, el arrepentimiento por las malas acciones y la asunción posterior de un modelo adecuado de conducta es recompensado con una vida ordenada y feliz (*The Rainbow Fish*, 7-9). Algunos cuentos defienden los valores culturalmente establecidos: el respeto a la jerarquía y al orden

socialmente establecido tiene efectos muy beneficiosos en *The Story of Babar* (7-9) o *Charlie and The Chocolate Factory* (9-11). Por el contrario, cuando se pasa por alto la obligatoriedad moral de ayudar a los demás, se sufre el castigo pertinente (*The Rainbow Fish*, 7-9).

Los vicios y defectos y los comportamientos inadecuados son también sancionados. Así, los orgullosos que desprecian a los demás son castigados: por eso los otros peces vuelven la espalda al protagonista en *The Rainbow Fish* (7-9), por eso los otros niños terminan tan mal su viaje por la fábrica en *Charlie and the Chocolate Factory* (9-11). Las travesuras de los pequeños siempre conllevan el castigo correspondiente (*Where the Wild Things Are*, 3-6) o al menos una buena reprimenda, como la que reciben Arthur y Celeste por su huida a la ciudad (*The Story of Babar*, 7-9). Del mismo modo, es la glotonería del osito Pooh la que le lleva a quedar atrapado en la madriguera del conejo (*Winnie-the-Pooh*, 9-11).

Sin embargo, se pueden localizar ciertas transgresiones de la norma anterior: comportamientos no del todo adecuados son perdonados y no acarrear el castigo esperado, lo que es índice de experimentalidad y desapego respecto a la tradición. Los castigos que reciben Max (*Where the Wild Things Are*, 3-6) o Michael (*Mary Poppins*, 9-11:pp. 74,85) no son demasiado serios. Otras veces las travesuras quedan impunes: así le ocurre a Pippi tras sus aventuras en el colegio, con el policía o en el circo (*Pippi Longstocking*, 9-11) o al travieso perrito en *Where's Spot?* (0-2). Incluso algunos personajes pueden ser premiados tras comportamientos no del todo modélicos, caso de las lavanderas en *The Wild Washerwomen* (7-9).

El cariño a los padres y el modelo de vida familiar tradicional se erigen en garantía de triunfo ante la adversidad y premisa necesaria para alcanzar la felicidad (*Guess How Much I Love You*, 3-6; *When Hitler Stole Pink Rabbit*, 9-11; *Charlie and the Chocolate Factory*, 9-11). No obstante, también aparecen algunos modelos de familia monoparental que también consiguen dar la felicidad a los niños (*Gorilla*, 7-9), que incluso puede llegar a alcanzarse en la orfandad (*The Story of Babar*, 7-9; *Pippi Longstocking*, 9-11). En cualquier caso, siempre deberán seguirse los consejos de los adultos para que la historia alcance un desenlace satisfactorio: sólo el pulpo hace ver al protagonista de *The Rainbow Fish* (7-9) lo inadecuado de su conducta, como será Mr Wonka quien adoctrine a Charlie en el funcionamiento de su fábrica (*Charlie and the Chocolate Factory*, 9-11). Cuando esos consejos se desobedecen surgen los problemas: cuatro terribles y gigantescos animales están a punto de devorar a Michael cuando

utiliza sin permiso la brújula mágica de Mary Poppins (*Mary Poppins*, 9-11:pp. 86-87). Resulta también bastante innovador observar como en *I Want My Dummy* (3-6) la princesita hace caso omiso de los consejos de los adultos, pero sí acepta de inmediato los comentarios de su primo, un niño como ella.

4.3.2.2. El modo

Definir con precisión el modo de las narraciones infantiles resulta bastante complicado, en especial el de las narraciones dirigidas a una audiencia de menor edad: es incuestionable que estamos ante textos escritos, pero que en muchos casos hunden sus raíces en la tradición oral y, en buena parte del itinerario fijado para nuestro análisis, están destinados a ser transmitidos por vía oral a una audiencia más o menos numerosa, que no está capacitada, por razones obvias de edad, para una lectura independiente, directa y personal. Los niños aprenden a escuchar y hablar antes que a leer y escribir, de ahí que la primera literatura que les destinamos aparezca tan cercana a la lengua oral. Esta situación dejará su sello en el lenguaje empleado, como confirman las siguientes palabras de Cervera: “El modo de transmisión influye en el propio relato. Inicialmente el cuento es oral y esta circunstancia condiciona el tratamiento del contenido ...” (Cervera, 1992:114). Históricamente, el cuento ha tenido en la transmisión oral su vehículo de difusión y pervivencia hasta que se produce su posterior fijación por escrito. Esta circunstancia le impone unas realizaciones léxicas y lingüísticas cercanas al discurso oral, que difieren notablemente de las que se considerarían prototípicas del discurso escrito. Además, la transmisión oral implica aproximación y contacto entre emisor y receptor, precisamente aquello que el pequeño demanda del adulto cuando le pide la narración de un cuento. Las características del discurso oral han sido tratadas con detalle en el apartado 4.2.2 de nuestro trabajo.

En cualquier caso, la procedencia oral condiciona las particulares características léxico-semánticas, sintácticas y pragmático-discursivas del lenguaje empleado en las narraciones infantiles. El léxico concreto es mucho más fácil de procesar que el léxico abstracto: el vocabulario de los cuentos tiende a ser muy concreto, subordinado a la percepción sensorial (Taylor, 2000:13; Lamb, 2001:3). Bastante significativa resulta la frecuente presencia en todos los estadios de palabras generales y sustantivos concretos cercanos al entorno del niño, propios de un lenguaje hablado y espontáneo. Las palabras

generales las encontramos incluso en los libros para niños del primer estadio, a pesar del escaso texto:

(37) At last. A cosy **place** (*Cat Is Sleepy*, 0-2).

(38) Then Little Nutbrown Hare had a good **idea** (*Guess How Much I Love You*, 3-6).

(39) But at the side of the road there was a **person** selling roller skates (*The Journey*, 3-6:p. 43).

(40) But then Minnie realised that they were looking at the dirtiest and grubbiest **things** that they had ever seen in their lives (*The Wild Washerwomen*, 7-9).

(41) [...] so round this spinney went Pooh and Piglet after them, Piglet passing the time by telling Pooh what his Grandfather Tresspassers W had done to Remove Stiffness after Tracking, and Shortness of Breath, and other **matters** of interest [...] (*Winnie-the-Pooh*, 9-11:p. 38).

(42) ‘[...] The cacao bean,’ Mr Wonka continued, ‘which grows on the cacao tree, happens to be **the thing** from which all chocolate is made’ (*Charlie and the Chocolate Factory*, 9-11:p. 94).

(43) “[...] If you can look after all those **creatures**” – he nodded at the children – “you can keep two small eggs warm. Do, Mary Poppins! And I’ll get you some bananas instead that wriggling fish” (*Mary Poppins*, 9-11:p. 79).

En lo relativo a los sustantivos concretos cercanos al entorno del niño, destaca cómo ese radio de acción de los pequeños se va haciendo más amplio y menos reducido al hogar a medida que avanza la edad, sobre todo a partir de la tercera etapa: mientras la aventura de *Where’s Spot?* (0-2) está confinada al hogar (*‘door’, ‘clock’, ‘piano’, ‘stairs’, ‘wardrobe’, ‘bed’, ‘box’, ‘rug’, ‘basket’*), en *Gorilla* (7-9) se aprecia el valor de la aventura exterior (*‘zoo’, ‘cinema’, restaurant, dancing*). Sobre todo en la etapa final (9-11), dada la mayor complejidad, comienzan a aparecer sustantivos abstractos, aunque siguen dominando ampliamente los sustantivos concretos:

(44) But the dear Master had such strong **opinions** [...] the **policy** of the paper [...] the **feelings** of the **government** [...] the dear Master must understand (*When Hitler Stole Pink Rabbit*, 9-11:p. 78).

(45) Jane and Michael looked at each other. **Joy** and **understanding** shone in their eyes. They knew what Mary Poppins meant (*Mary Poppins*, 9-11:p. 169).

El otro sello de identidad del léxico de la narrativa infantil se refiere a su alto grado de redundancia: los temas y personajes principales de la historia se mantienen constantemente activos gracias al empleo de procedimientos como repeticiones totales o parciales (Alcaraz, 1998), paráfrasis, proformas y en menor medida sinónimos, cuasi-sinónimos, hipónimos, hiperónimos o antónimos. La redundancia facilita la fijación, además de prestar una inestimable ayuda para aclarar significados de mayor dificultad.

Las repeticiones totales son bastante habituales en las dos primeras etapas evolutivas. No obstante, se alterna el uso de la repetición con el empleo de pronombres anafóricos para hacer referencia al protagonista (ejemplo 46). Aunque en menor medida, también se ha localizado en este tipo de cuentos repeticiones parciales (*'Mr Magnolia'*, *'poor Mr Magnolia'* en *Mister Magnolia*, 3-6), así como otros recursos redundantes, pero de una forma todavía bastante aislada si los comparamos con el empleo de repeticiones totales: se trata de paráfrasis (*'Max'*, *'Wild Thing'* en *Where the Wild Things Are*, 3-6), proformas (ejemplo 47), cuasi-sinónimos (*'tramped'*, *'walked'* en *The Journey*, 3-6; *'frog'*, *'toad'*, *'newt'* en *Mister Magnolia*, 3-6), antónimos (ejemplos 48-50) o hipónimos (*días de la semana*: *'Monday'*, *'Tuesday'*, *'Wednesday'*, *'Thursday'*, *'Friday'*, *'Saturday'*, *'Sunday'* en *The Very Hungry Caterpillar*, 0-2; partes del cuerpo: *'ears'*, *'arms'*, *'feet'*, *'toes'*, *'head'*, *'eyes'* en *Guess How Much I Love You*, 3-6).

(46) Mr Magnolia has only one boot. **He** has an old trumpet that goes rooty-toot – and two lovely sisters who play on the flute – But **Mr Magnolia** has only one boot. In **his** pond live a frog, and a toad and a newt – **He** has green parakeets who pick holes in his suit – And some very fat owls who are learning to hoot – But **Mr Magnolia** has only one boot (*Mister Magnolia*, 3-6).

(47) So the mouse took off his old feet and put on new **ones** (*The Journey*, 3-6:p. 46).

(48) Now he wasn't hungry any more – and he wasn't a **little** caterpillar any more. He was a **big**, fat caterpillar (*The Very Hungry Caterpillar*, 0-2).

(49) Once there was a very **tall** mouse and a very **short** mouse who were good friends (*Mouse Tales*, 3-6:p. 43).

(50) [...] and he sailed off through **night** and **day** and **in** and **out** of weeks [...] (*Where the Wild Things Are*, 3-6).

En la etapa de 7 a 9 años, la repetición exacta ya es menos frecuente, pues siguen empleándose los pronombres anafóricos y se introducen con mayor frecuencia esos otros recursos que sólo aparecían de forma aislada y sencilla en las etapas anteriores, y que suponen y fomentan un mayor manejo del vocabulario. Es el caso de la repetición parcial ('scales', 'sparkling silver scales', 'shiny scales', 'special scales', 'dazzling, shimmering scales', 'glittering scale', 'beautiful shining scales', 'shimmery scale', 'glimmering scales', 'shining scale' en *The Rainbow Fish*), paráfrasis (ejemplo 51), cuasi-sinónimos ('gorilla', 'primates', 'orang-utan', 'chimpanzee', 'toy gorilla' en *Gorilla*), antónimos (ejemplo 52) o hipónimos ('wedding': 'ceremony', 'invitations', 'party', 'wedding clothes', 'guests', 'ball', 'honeymoon' en *The Story of Babar*; 'laundry': 'sheets', 'hankies', 'socks', 'nightshirts', 'tablecloths', 'towels' en *The Wild Washerwomen*).

(51) **The owner of the laundry**, Mr Balthazar Tight, was a very mean little man [...] (*The Wild Washerwomen*, 7-9).

(52) He got into the lift. It was such fun going **up** and **down** in this jolly little box, that he went ten times to the very **top** and ten times down again to the **bottom** (*The Story of Babar*, 7-9:p. 12).

Finalmente, la etapa de 9 a 11 años conlleva una mayor complejidad en el empleo del vocabulario. Se evita la repetición siempre que se puede, pues sería demasiado monótona para mentes más experimentadas en la lectura, se utilizan con más asiduidad los sinónimos (ejemplo 53) y se elaboran colocaciones mucho más precisas, que dan lugar a amplias redes de palabras en estrecha relación: 'Palace': 'King', 'throne', 'Laws', 'Secretary', 'Courtiers', 'Ladies-in-Waiting' (*Mary Poppins*, p. 62); 'toys': 'games compendium', 'books', 'stuffed toys' ('pink rabbit', 'woolly dog'), 'football' (*When Hitler Stole Pink Rabbit*, p. 30); 'flat': 'door', 'lift', 'top floor', 'hall', 'dining room', 'room', 'courtyard', 'rooftops', 'sitting room', 'walls', 'windows' (*When Hitler Stole Pink Rabbit*, pp. 118-123); 'furniture': 'beds', 'wardrobe', 'lampshade', 'chairs', 'table', 'sofa', 'armchairs' (*When Hitler Stole Pink Rabbit*, pp. 120-121); 'bed':

‘bedspreads’, ‘pyjamas’, ‘toothbrushes’, ‘sheets’, ‘blankets’, ‘pillows’ (*When Hitler Stole Pink Rabbit*, pp. 120-121).

(53) [...] ‘Mr Willy Wonka is the most *amazing*, the most *fantastic*, the most *extraordinary* chocolate maker the world has ever seen! I thought *everybody* knew that!’ (*Charlie and the Chocolate Factory*, 9-11:p. 20).

En resumen, la procedencia oral o, al menos, la adaptación de las narraciones a algunas de las características más representativas del discurso oral relacionadas en la tabla 5 (véase página 129), contribuye a un muy bajo grado de abstracción: se encuentran muy pocos ejemplos de sustantivación⁴⁹, una de las características fundamentales de la lengua escrita elaborada. Además, las pocas sustantivaciones encontradas se han lexicalizado en la mayor parte de los casos, al haberse incorporado como sustantivos a la lengua, por lo que han perdido toda significación como proceso pragmáticamente productivo (cfr. Albentosa, 1998b:246,279).

En el primer estadio no se observan ejemplos de sustantivación. En el estadio siguiente son muy escasas y lexicalizadas (ejemplo 54). El período de 7-9 años refleja un aumento en su frecuencia, aunque ésta sigue siendo baja y casi todos los ejemplos son lexicalizados (ejemplo 55). Finalmente, en la última etapa de nuestro estudio las sustantivaciones aparecen con mayor frecuencia, en construcciones más complejas, aunque siguen siendo básicamente lexicalizadas (ejemplo 57). Solamente de manera muy aislada y en las dos últimas etapas encontramos algunas sustantivaciones no lexicalizadas (ejemplos 56, 58).

(54) “It tastes better after **a wash!**” said the Little Princess (*I Want My Dummy*, 3-6).

(55) Then there was **a jolting and a clattering of horse’s feet** [...] (*The Tale of Johnny Town-mouse*, 7-9:p. 13).

⁴⁹ La sustantivación es un recurso lingüístico que manifiesta la evolución que sufre el pensamiento del niño. En el período que va de los cero a los catorce años el individuo avanza desde un conocimiento de los objetos cercanos, desde su subjetividad, a un conocimiento intelectual objetivo, general y abstracto, proceso que va acompañado de una progresiva pericia en el dominio del lenguaje escrito. Desde una perspectiva lingüística el niño pasa de un uso casi exclusivo de sustantivos concretos, que designan las realidades tangibles inmediatas, a la etapa de las oraciones formales (a partir de los doce años), en que el pensamiento y el lenguaje se tornan más abstractos y más capacitados para la generalización y, en consecuencia, para el uso de la sustantivación, proceso en el que no hay una transferencia directa del pensamiento al lenguaje. Esto explica que, en los cuentos dirigidos a niños menores de 5 años, no haya sustantivaciones y que las oraciones se codifiquen de forma congruente (cfr. Halliday, 1985:321 y ss.).

(56) Then suddenly two eyes caught him **in their glare** (*The Rainbow Fish*, 7-9).

(57) “**Such goings on** I never did see! In all my born days I never saw such [...]” (*Mary Poppins*, 9-11:p. 66).

(58) Then, suddenly, for some reason best known to themselves, they all burst into **shrieks of laughter** (*Charlie and the Chocolate Factory*, 9-11: p. 107).

Aparte del léxico, la sencillez de la sintaxis también sitúa las narraciones muy próximas al discurso oral, con un predominio de oraciones simples y cortas, que se van haciendo más largas a medida que avanza la edad, especialmente en la tercera y, mucho más, en la cuarta etapa:

(59) Cat is sleepy (*Cat Is Sleepy*, 0-2).

(60) Mr Magnolia has only one boot (*Mister Magnolia*, 3-6).

(61) Afterwards, they walked down the street together (*Gorilla*, 7-9).

(62) No longer kind and friendly, they were now full of revenge (*Mary Poppins*, 9-11:p. 86).

Las oraciones coordinadas aparecen generalmente introducidas por la conjunción copulativa simple “*and*”, mientras que las escasas subordinadas suelen tener un valor de tiempo, con los marcadores temporales siguiendo casi siempre una secuencia real, sin digresiones que puedan confundir al niño. En las primeras etapas la conjunción “*and*” se emplea a veces simplemente para marcar que un hecho sucede a otro (ejemplo 63). Incluso observamos en ocasiones más puntuales un uso innecesario de la conjunción copulativa, que da lugar a estructuras acumulativas con el objetivo de fijar la atención del niño (ejemplo 64). Menos habitual en estas edades, pero también está presente el extremo opuesto, el empleo de la yuxtaposición para evitar el abuso de la conjunción “*and*” (ejemplo 65).

(63) That very night in Max’s room a forest grew **and** grew – **and** grew until his ceiling hung with vines **and** the walls became the world all around **and** an ocean tumbled by with a private boat for Max **and** he sailed off through night and day **and** in and out of weeks **and** almost over a year to where the wild things are (*Where the Wild Things Are*, 3-6).

(64) In his pond live a frog **and** a toad and a newt [...] (*Mister Magnolia*, 3-6).

(65) On Saturday he ate through one piece of chocolate cake, one ice-cream cone, one pickle, one slice of Swiss cheese, one slice of salami, one lollipop, one piece of cherry pie, one sausage, one cupcake, and one slice of watermelon (*The Very Hungry Caterpillar*, 0-2).

El uso de la conjunción copulativa “*and*” es mucho más moderado en la etapa de 7-9 años, aunque sigue siendo decisiva para marcar la coherencia temporal de la narración. Comienzan a aparecer subordinadas temporales de manera aún tímida (ejemplos 66, 67), pero es sobre todo la inclusión de una amplia gama de marcadores temporales la que comienza a limitar la profusión de la conjunción copulativa: estos marcadores respetan casi siempre la secuencia cronológica real, sin dar pie a digresiones que puedan confundir al niño (véase ejemplo 26, página 143).

(66) **When** everything was ready for the journey Babar kissed his old friend good-bye (*The Story of Babar*, 7-9:p. 32).

(67) **When** the water around him filled with glimmering scales, he at last felt at home among the other fish (*The Rainbow Fish*, 7-9).

La etapa final de nuestro recorrido sigue mostrando un empleo muy importante de la conjunción “*and*” (ejemplo 68), pero ésta convive con la subordinación, y ya no sólo de carácter temporal (el ejemplo 69 incluye una subordinada de causa introducida por la conjunción ‘*for*’). La mayor presencia y variedad de la subordinación confirma la mayor complejidad y riqueza del lenguaje para esta edad: se expresan causas, consecuencias, mayor variedad en la localización de las acciones en el tiempo ...

(68) So for a week Christopher Robin read that sort of book at the North end of Pooh, **and** Rabbit hung his washing on the South end ... **and** in between Bear felt himself getting slenderer and slenderer. **And** at the end of the week Christopher Robin said, “*Now!*” (*Winnie-the-Pooh*, 9-11:p. 31).

(69) Jane and Michael turned **and** saw a large tear coursing down Miss Annie’s huge, sad face, **but** they did not like to say anything, **for**, in spite of her tininess, Mrs Corry made them feel rather small and frightened. **But as soon as** Mrs Corry looked the other way Jane seized the opportunity to offer Miss Annie her handkerchief. The huge tear completely drenched it, **and**

Miss Annie, with a grateful look, wrung it out **before** she returned it to Jane (*Mary Poppins*, 9-11:p. 103).

La voz pasiva se emplea en muy raras ocasiones, ya que podría causar problemas de comprensión a los niños, que sólo comienzan a manejar adecuadamente esta estructura durante el período operacional concreto⁵⁰. Además se prefiere recalcar la primacía en la narración de los agentes sobre los receptores de la acción verbal mediante el uso de la voz activa. Así, no aparecen estructuras pasivas en las dos primeras etapas, tan sólo encontramos una oración aislada (ejemplo 70). Entre los 7-9 años, aparecen algunos verbos en voz pasiva, aunque aún son poco frecuentes (ejemplos 71, 72). En la etapa de 9-11 años, el empleo de la pasiva ya es bastante más habitual (ejemplos 73, 74).

(70) [...] so he **was sent** to bed without eating anything (*Where the Wild Things Are*, 3-6).

(71) An excellent breakfast **was provided** – for mice accustomed to eat bacon [...] (*The Tale of Johnny-Town-mouse*, 7-9:p. 30).

(72) Luckily, he **was seen** by a very rich old lady who understood little elephants [...] (*The Story of Babar*, 7-9:p. 11).

(73) “[...] I am a decent respectable animal and **have been taught** from my infancy that jumping was no occupation for a lady” (*Mary Poppins*, 9-11:p. 66).

(74) He **had been taken** to hospital (*When Hitler Stole Pink Rabbit*, 9-11:p. 18).

Otra de las marcas de identidad de la sintaxis de las narraciones infantiles se refiere al abundante uso de estructuras paralelas, más sencillas de procesar que las relaciones de subordinación, por su carácter acumulativo y repetitivo (véanse ejemplos 21, 22, 24, 25, 27, 29, páginas 142-144): “They make the story more predictable ..., and they give students less new language to process” (Taylor, 2000:11).

Prevalece el empleo de sintagmas nominales simples, con escasa modificación. Aunque esta tendencia pervive en todas las edades, sí podemos observar una evolución hacia una mayor modificación a medida que avanza la edad, si bien no llega nunca a

⁵⁰ “... passive sentences are rarely uttered by children until after age 6 and, even then, are used in a restricted way” (Keenan, 2002:163).

hacerse demasiado compleja. Por ejemplo, en *Cat Is Sleepy* (0-2) o *The Journey* (3-6) se presenta a los animales protagonistas de manera genérica: ‘Cat’ en el primer cuento, ‘a mouse’ en el segundo. Mientras tanto, en *The Tale of Johnny Town-mouse* (7-9) o *Winnie-the-Pooh* (9-11), comprobamos una mayor precisión o individualidad al introducir a algunos de los animales: ‘Johnny Town-mouse’, ‘Timmy Willie’ en el primero de los cuentos; ‘Winnie-the-Pooh’, ‘the Piglet’, ‘the old grey donkey, Eeyore’, ‘Baby Roo’ en el segundo de ellos. También es habitual el empleo de pronombres anafóricos para referirse a los personajes principales (ejemplo 75).

(75) **Wibbly Pig** can make a wobbly tower! **He** can make a cushion mountain! and a tent. **He** can make bubbles. **He** can make a bus. **He** can make it rain! And **he** can make a mess (*Wibbly Pig Can Make A Tent*, 0-2).

El siguiente fragmento de *Where the Wild Things Are* (3-6) resulta muy representativo de las diversas características léxicas y sintácticas comentadas hasta el momento: paralelismo sintáctico, oraciones cortas, subordinadas temporales, sintagmas nominales con escasa modificación y pronombres como núcleos, vocabulario sencillo, uso de la conjunción copulativa simple ...

(76) And when he came to the place where the wild things are they roared their terrible roars and gnashed their terrible teeth and rolled their terrible eyes and showed their terrible claws till Max said “BE STILL!” [...] (*Where the Wild Things Are*, 3-6).

La procedencia de los cuentos de la tradición oral favorece también, por un lado, las citas en estilo directo, que se encuentran alternando con el relato del narrador en tercera persona y en tiempo pretérito en todas las narraciones⁵¹ (ejemplos 77, 78), y, por otro, las exclamaciones y estructuras imperativas e interrogativas, portavoces de una mayor emotividad y relación interpersonal, no sólo en los fragmentos en estilo directo (ejemplos 79-82), sino también en las intervenciones del narrador para apelar directamente a la audiencia (ejemplos 83-86). Sin embargo, el predominio de las estructuras declarativas es claro, ya que, en general, contribuyen de forma decisiva a la

⁵¹ No hay diálogos en el período sensoriomotriz: se intenta no complicar al niño, simplemente se cuentan acciones muy sencillas. Tampoco hay diálogo en *Mister Magnolia* (3-6), posiblemente porque el relato se hace de manera exclusiva en tiempo presente, enfatizando la simultaneidad con los acontecimientos que se narran.

continuidad argumental de la narración⁵², mientras que la introducción de los modos imperativo e interrogativo tiende a suspender temporalmente la historia.

(77) Then Little Nutbrown Hare had a good idea. He tumbled upside down and reached up the tree trunk with his feet.

“I love you all the way up to my toes!” he said (*Guess How Much I Love You*, 3-6).

(78) He drew the visitor into the dining room and Anna followed with the letter in her hand.

“How do you do, Herr ...?”

“Rosenfeld,” said the man with a little bow. **“I used to be an actor in Berlin but you don’t know me. Only small parts, you understand.”** He smiled, showing irregular yellow teeth and added with apparent irrelevance, **“I have a nephew in the confectionery business”** (*When Hitler Stole Pink Rabbit*, 9-11:p. 228).

(79) **“Where’s my dummy? I want my dummy!”** (*The Little Princess*, 3-6).

(80) The night Max wore his wolf suit and made mischief of one kind and another his mother called him **“WILD THING!”** and Max said **“I’LL EAT YOU UP!”** so he was sent to bed without eating anything (*Where the Wild Things Are*, 3-6).

(81) **“Rainbow Fish,”** he called, **“wait for me!** Please give me one of your shiny scales. They are so wonderful, and you have so many” (*The Rainbow Fish*, 7-9).

(82) **“What a marvellous idea,”** chuckled Dolly, flinging a grimy shirt across the room (*The Wild Washerwomen*, 7-9).

(83) Hey – Wait a minute ... Now then ... **Keep going ... What’s this? Look! It’s a boot! It’s a boot! Whoopee for Mr Magnolia’s new boot!** (*Mr Magnolia*, 3-6).

(84) **Look** at him digging in the sand with a shell (*The Story of Babar*, 7-9:p. 5).

(85) This is Charlie.

How d’you do? And how d’you do? And how d’you do? He is pleased to meet you (*Charlie and the Chocolate Factory*, 9-11:p. 13).

⁵² Predominan en las oraciones declarativas los procesos verbales, sobre todo materiales, y apenas encontramos oraciones pasivas, lo que subraya la prioridad por los agentes de la acción verbal.

(86) He was getting rather tired by this time, so that is why he sang a Complaining Song. He was nearly there now, and if he just stood on that branch ...

Crack! (*Winnie-the-Pooh*, 9-11:p. 8).

Resulta lógico pensar que los diálogos de los cuentos recreen las características más particulares de la lengua oral, con el objetivo prioritario de sumergir a los pequeños lectores en las vivencias de sus personajes, haciéndoles partícipes de ellas y mostrándolas más cercanas a ellos: oraciones inacabadas (ejemplos 87, 88), oraciones que transgreden las normas gramaticales (ejemplos 89, 90), momentos de duda (ejemplo 91) o sorpresa (ejemplo 92), empleo de palabras de relleno mientras se piensa lo que se va a decir a continuación (ejemplo 93), dependencia del contexto inmediato (ejemplo 94), énfasis en la parte del mensaje que se considera más relevante (ejemplo 95). Todos estos procedimientos lingüísticos ponen de manifiesto la estructura dinámica e interactiva de la lengua oral, así como la posibilidad de retroalimentación inmediata que le es connatural, situación en la que los niños se sentirán cómodos, pues la experimentan día tras día en su particular aventura existencial.

(87) **“I can’t ...”** the Rainbow Fish started to say, but the octopus had already disappeared into a dark cloud of ink (*The Rainbow Fish*, 7-9).

(88) **“One more word from you – “** began Mary Poppins, and she said it in such a peculiarly threatening voice that even Michael felt a little nervous. **“One more word and I’ll – “** She did not say what she would do, but he quickened his pace (*Mary Poppins*, 9-11:p. 76).

(89) **“You want** me to give you one of my special scales? Who do you think you are?” cried the Rainbow Fish (*The Rainbow Fish*, 7-9).

(90) **“Try** some jelly?” said Johnny Town-mouse (*The Tale of Johnny Town-mouse*, 7-9:p. 26).

(91) “[...] I am sure you had better settle in the country, Johnny.”

“H’M’M – we shall see by Tuesday week; the hamper is stopped while they are at the sea-side” (*The Tale of Johnny Town-mouse*, 7-9:pp. 53-54).

(92) “Now,” said Kanga, “there’s your medicine, and then bed”

“W-w-what medicine?” said Piglet (*Winnie-the-Pooh*, 9-11:p. 106).

(93) “But why –?” began Jane.

“But how –?” began Michael.

“**Well, you see**, if I laugh on that particular day I become so filled with Laughing Gas that I simply can’t keep on the ground [...]” (*Mary Poppins*, 9-11:p. 35).

(94) “**There, you see ...!**” cried Anna, but Mama gave her such a look that she stopped (*When Hitler Stole Pink Rabbit*, 9-11:p. 42).

(95) “I’ll **NEVER** lose my dummy again!” she said. “**NEVER, never, never, never ...**” (*I Want My Dummy*, 3-6).

Por otra parte, no es demasiado habitual el empleo del estilo indirecto en las narraciones infantiles. Su aparición será índice de madurez y un mejor dominio de la técnica narrativa. En las dos primeras etapas no se emplea el estilo indirecto: siempre se cede la voz a los personajes, consiguiendo de esta manera una mayor complicidad con el niño, aparte de una más sencilla comprensión. Solamente encontramos varias excepciones en *Guess How Much I Love You* (ejemplo 96): cuando se indica lo que piensa la liebre pequeña se hace en estilo indirecto, así el niño puede separarlo de aquello que dice el personaje (introducido en estilo directo). Como ocurre en la vida real, los pensamientos no se expresan en voz alta.

(96) **That is quite high**, thought Little Nutbrown Hare. **I wish I had arms like that** (*Guess How Much I Love You*, 3-6).

Aunque de manera muy escasa todavía, es en la etapa de 7-9 años cuando comienza a introducirse el estilo indirecto (ejemplos 97, 98). Los pensamientos siguen apareciendo principalmente en estilo indirecto (ejemplo 99), aunque también se introducen en algún caso en estilo directo (ejemplo 100). También llamamos la atención sobre cómo, en algunas situaciones, se introduce lo que dicen o piensan los personajes sin verbo introductor (ejemplo 101), exigiendo entonces un mayor esfuerzo mental al niño, máxime cuando no se subordina a la ilustración en la medida que ocurría en *I Want My Dummy* (ejemplo 102). También en esta etapa se hace más habitual la aparición del verbo introductor interrumpiendo la oración en estilo directo (ejemplo 103): este tipo de estructuras no aparecerán, salvo raras excepciones (ejemplo 104) en los cuentos para los más pequeños, pues una mala interpretación de la puntuación les puede llevar a equívocos, a no ser que se les presente de manera muy clara. Finalmente, en la última etapa, los diálogos en estilo directo continúan siendo parte esencial de los

textos, pero ahora ya es más habitual encontrar estilos indirectos (ejemplo 105), que, según Gamble y Yates (2002:64), son índice del máximo control por parte del autor sobre la respuesta del lector en lo que a la forma en que se presentan habla y pensamiento se refiere, pues imponen más límites a la interpretación que los estilos directos.

(97) [...] he said **it was too quiet!!** (*The Tale of Johnny-Town-mouse*, 7-9:p. 56).

(98) And Babar asked the birds **to take invitations to all the animals**, and he told the dromedary **to go to the town to buy him some fine wedding clothes** (*The Story of Babar*, 7-9:pp. 40-41).

(99) She thought **they were beautiful. But sad** (*Gorilla*, 7-9).

(100) He thought to himself: **“What lovely clothes they have got! I wish I could have some too! But how can I get them?”** (*The Story of Babar*, 7-9:p. 10).

(101) Give away my scales? My beautiful shining scales? Never. How could I ever be happy without them? (*The Rainbow Fish*, 7-9).

(102) **“I want my dummy!”** (*I Want My Dummy*, 3-6).

(103) **“That was wonderful,”** said Hannah, **“but I’m hungry now.”**
“Okay,” said the gorilla, **“we’ll eat”** (*Gorilla*, 7-9).

(104) **“And now,”** cried Max, **“let the wild rumpus start!”** (*Where the Wild Things Are*, 3-6).

(105) A little while later Papa returned. He had told Herr Zwirn **that his children must choose whether they wished to play with Anna and Max or with the German visitors**. They could not play with both. Papa had asked them **not to decide in a hurry but to let him know that evening** (*When Hitler Stole Pink Rabbit*, 9-11:p. 89).

En definitiva, compartiendo las conclusiones de Albentosa y Moya (2001:53), afirmamos que desde el punto de vista del modo, y atendiendo a las características reseñadas en la tabla 5 (véase página 129), es evidente que las narraciones infantiles están más cerca del discurso oral, para el que se pretenden, que del modo escrito, en el

que se desarrollan. Incluso las fórmulas tradicionales de encabezamiento o final son, según afirma Cervera (1992:133), reminiscencias de esa procedencia oral. Sin embargo, sobre todo a medida que aumenta la capacidad lectora de los destinatarios, las narraciones se alejan paulatinamente de ese carácter oral, lo que demuestra que sería un grave error identificar completamente el modo de los cuentos con el discurso oral:

Pero lo cierto es que el marco de la oralidad desaparece cuando los mismos cuentos pasan a ser escritos. Tanto si el adulto los lee al niño, como si, actuando como narrador, se los cuenta, las transformaciones son inevitables. Y, por muy cercanos que se presenten los cuentos al habla viva, siempre acusan el baño literario de la transcripción (Cervera, 1993:32).

4.3.2.3. El tono

Tampoco la definición del tono, esto es, la relación que se establece entre los participantes en el acto comunicativo, está exenta de dificultad, especialmente en el caso de los cuentos destinados a los niños de los dos primeros estadios evolutivos. La dificultad radica en la presencia, entre el autor del texto y su receptor, de una tercera figura, la del narrador o lector que cuenta el cuento y a menudo lo adapta, interpreta o incluso dramatiza, desbordando los límites de la simple lectura. En consecuencia, y remitiendo a las palabras de Albentosa y Moya, puede afirmarse que el tono de los cuentos está marcado por tres participantes en el acto de comunicación:

... el autor o transcriptor del cuento (si éste procede de la tradición oral), que plasma el texto por escrito, para que un narrador-lector (los padres, los abuelos, el maestro de educación infantil, ...) lo cuente⁵³ a una audiencia (hijos, alumnos de la escuela infantil) que, aunque pudiera hacer una lectura silábica directa del cuento, no está todavía capacitada, sin embargo, para una lectura comprensiva del mismo (Albentosa y Moya, 2001:54).

Por todo ello, aunque se trate de un texto escrito, el frecuente contacto que se establece entre el narrador y la audiencia y su habitual proximidad afectiva y personal (abuelo/nieto, maestro/alumnos), así como la escasa edad de los niños a quienes va

⁵³ “El mismo verbo *contar* tiene unas connotaciones propias. Una novela se lee, aun cuando se haga en voz alta ante una audiencia, un cuento se cuenta, lo que supone un cierto grado de implicación más activa de esa figura intermedia que es el adulto que cuenta el cuento” (Albentosa y Moya, 2001:54). El adulto que quiere captar el interés del niño por un libro con su narración oral debe haberlo leído antes y vivirlo, sentir pasión por él, contagiando de ese modo el placer por los cuentos.

dirigido el texto, definen el tono de las narraciones que, en comunión con los elementos que caracterizan el modo, presenta un léxico emotivo, coloquial y directo, sencillo pero cuidado, que por un lado facilita el seguimiento de la trama argumental, mientras por otro va afianzando e incrementando el conocimiento que el niño tiene de la lengua.

No se observa demasiada diferencia a la hora de definir el tono de las narraciones dirigidas a niños de mayor edad, que ya son capaces de realizar una lectura individual: seguimos teniendo un autor que ofrece al lector un texto que éste debe comprender y aceptar como real, y para ello cuenta con la mediación, no de una persona que lee o cuenta la historia, pero sí de un artificio literario previsto en el mismo texto, la figura del narrador, cuya voz será la encargada de dosificar la información y el modo en que se ofrece al lector. Con frecuencia el narrador se hace presente en el texto, dejando ver sus opiniones y condicionando la interpretación que el lector hará de éste: “Intrusion into the story is a way of exercising control ...” (Gamble y Yates, 2002:30); otras veces hace interpelaciones al lector, poniendo en evidencia el artificio narrativo, al desenmascarar el mundo de la ficción como algo que no puede existir por sí mismo, sino a través de un mediador. Según Sotomayor (2000:42), este recurso en la literatura infantil tiene mucho que ver con la oralidad, pues la voz narradora actúa como si se estuviese narrando la historia oralmente, buscando una relación directa e inmediata entre narrador y oyente, empleando también un lenguaje cercano a la lengua oral, paradigma de la creación literaria para niños por su cercanía, cotidianidad, sencillez y credibilidad.

Incluso dentro de la misma historia de algunos de nuestros textos un personaje adulto se convierte en narrador oral y se dispone a contar una historia, desvelando así las claves del artificio narrativo (ejemplo 106): mientras los más pequeños escuchan el cuento como condición para quedarse dormidos (ejemplo 107), los niños de mayor edad interrumpen el relato con frecuencia en busca de aclaraciones (ejemplo 108).

- (106) Sometimes Winnie-the-Pooh likes a game of some sort when he comes downstairs, and sometimes he likes to sit quietly in front of the fire and listen to a story. This evening –
“What about a story?” said Christopher Robin.
“What about a story?” I said.
“Could you very sweetly tell Winnie-the-Pooh one?
“I suppose I could,” I said [...] (*Winnie-the-Pooh*, 9-11:p. 4).

(107) “Papa, we are all in bed now,” said the mouse boys. “Please tell us a tale.”

“I will do better than that,” said Papa. “I will tell you seven tales – one for each of you – if you promise to go straight to sleep when I have finished.”

“Oh yes, we will,” said the boys.

And Papa began [...] (*Mouse Tales*, 3-6:pp. 6-7).

(108) Once upon a time, a very long time ago now, about last Friday, Winnie-the-Pooh lived in a forest all by himself under the name of Sanders.

(“What does ‘under the name’ mean?” asked Christopher Robin.

“It means he had the name over the door in gold letters, and lived under it.” [...]) (*Winnie-the-Pooh*, 9-11:p. 4).

En cualquier caso, el tono coloquial, evaluativo y emocional del vocabulario viene marcado, entre otros factores, por la significativa presencia tanto de adjetivos descriptivos (ejemplos 109, 110), en ocasiones precedidos de intensificadores como “*very*” (ejemplos 111-116) o la repetición del propio adjetivo (ejemplos 117, 118), como de diminutivos, principalmente por medio de la anteposición de adjetivos como “*little*” (ejemplos 119-123). Solamente la última etapa de nuestro estudio presenta algunas diferencias respecto al resto del itinerario lector: se emplean varios adjetivos para describir al personaje, mientras que hasta los nueve años un adjetivo (o, como mucho, dos) es suficiente para caracterizar a éste; “*very*” sigue siendo el intensificador más habitual, pero encontramos una mayor variedad respecto a las edades precedentes; ya no es necesario recurrir con tanta frecuencia a los diminutivos, sobre todo para nombrar a los personajes, y cuando se hace, la dependencia de “*little*” es mucho menor que cuando se escribe para lectores menos maduros.

(109) Mr Magnolia has only one boot. He has an **old** trumpet that goes rooty-toot – And two **lovely** sisters who play on the flute – But Mr Magnolia has only one boot. In his pond live a frog and a toad and a newt – He has **green** parakeets who pick holes in his suit – And some very **fat** owls who are learning to hoot – But Mr Magnolia has only one boot (*Mister Magnolia*, 3-6).

(110) But Mary Poppins’ eyes were fixed upon him, and Michael suddenly discovered that you could not look at Mary Poppins and disobey her. There was something **strange** and **extraordinary** about her, something that was **frightening** and at the same time most **exciting** [...] (*Mary Poppins*, 9-11:p. 17).

(111) It’s **too** cold and slippery here (*Cat Is Sleepy*, 0-2).

(112) “Oh, that’s far,” said Big Nutbrown Hare. “That is **very, very** far” (*Guess How Much I Love You*, 3-6).

(113) Big Nutbrown Hare had even longer arms. “But I love YOU this much,” he said.

Hmm, that is a lot, thought Little Nutbrown Hare.

“I love you **as** high as I can reach,” said Little Nutbrown Hare.

“I love you **as** high as *I* can reach,” said Big Nutbrown Hare.

That is **quite** high, thought Little Nutbrown Hare (*Guess How Much I Love You*, 3-6).

(114) Not just an ordinary fish, but the **most** beautiful fish in the entire ocean (*The Rainbow Fish*, 7-9).

(115) The gorilla had **such** a nice smile that Hannah wasn’t afraid (*Gorilla*, 7-9).

(116) The picture showed a nine-year old boy who was **so enormously** fat he looked as though he had been blown up with a powerful pump (*Charlie and the Chocolate Factory*, 9-11:p. 36).

(117) The little mouse saw a big cloud in the sky. It grew **bigger** and **bigger** (*Mouse Tales*, 3-6:p. 21).

(118) Christopher Robin said nothing, but his eyes got **larger** and **larger**, and his face got **pinker** and **pinker** (*Winnie-the-Pooh*, 9-11:p. 10).

(119) In the light of the moon a **little** egg lay on a leaf. One Sunday morning the warm sun came up and – pop! – out of the egg came a **tiny** and very hungry caterpillar [...] Now he wasn’t hungry any more – and he wasn’t a **little** caterpillar any more. He was a big, fat caterpillar (*The Very Hungry Caterpillar*, 0-2).

(120) “It’s nice!”, said the **Little** Princess (*I Want My Dummy*, 3-6).

(121) In the Great Forest a **little** elephant was born [...] Babar grew fast. Soon he was playing with the other **baby** elephants (*The Story of Babar*, 7-9:pp. 3-5).

(122) “It is hard to be brave,” said Piglet, sniffing slightly, “when you’re only a **Very Small** Animal” (*Winnie-the-Pooh*, 9-11:p. 94).

(123) Then at last, when he could stand it no longer, he would peel back a **tiny** bit of the paper wrapping at one corner to expose a **tiny** bit of chocolate, and then he would take a **tiny** nibble –

just enough to allow the lovely sweet taste to spread out slowly over his tongue [...] (*Charlie and the Chocolate Factory*, 9-11:p. 17).

En numerosas ocasiones, los adjetivos descriptivos responden al estereotipo del personaje y le acompañan de manera reiterada, llegando a cristalizar en la memoria colectiva: así, los protagonistas suelen ser guapos y buenos, o al menos terminan siéndolo⁵⁴, mientras que los malos suelen ser perversos, si bien no se plantea una lucha entre el bien y el mal tan enconada como la que caracterizara los cuentos de hadas (ejemplos 124-130). De este modo se facilita la comprensión de la historia por parte de los lectores, pues prevén lo que vendrá a continuación en cada momento.

(124) [...] he was a **beautiful** butterfly (*The Very Hungry Caterpillar*, 0-2).

(125) The **wild** things roared their **terrible** roars [...] (*Where the Wild Things Are*, 3-6).

(126) Babar grew fast. Soon he was playing with the other baby elephants. He was one of the **nicest** of them [...]

One day Babar was having a lovely ride on his mother's back, when a **cruel** hunter, hiding behind a bush, shot at them (*The Story of Babar*, 7-9:pp. 4-6).

(127) They were the **best** washerwomen for miles, but they were not happy. The owner of the laundry, Mr Balthazar Tight, was a very **mean** little man, and he kept them working from morning to night (*The Wild Washerwomen*, 7-9).

(128) He was right. Pippi was a very **remarkable** child, and the most remarkable thing about her was her strength [...]

'It's that **beastly** Bengt. He's always fighting,' said Tommy. 'And five against one! What cowards!' (*Pippi Longstocking*, 9-11:pp. 3-4,19).

(129) 'Well, well, well,' sighed Mr Willy Wonka, 'two **naughty** little children gone. Three **good** little children left. I think we'd better get out of this room quickly before we lose anyone else!' (*Charlie and the Chocolate Factory*, 9-11:p. 130).

⁵⁴ En el protagonista de *The Rainbow Fish* encontramos un claro ejemplo de evolución positiva a lo largo del cuento, desde el egoísmo y la altanería a la generosidad y el orgullo:

But the Rainbow Fish would just glide past, **proud** and silent, letting his scales shimmer [...]
"Here I come," said the Rainbow Fish and, **happy** as a splash, he swam off to join his friends (*The Rainbow Fish*, 7-9).

(130) ‘But ... but ... why should you want to give your factory to little Charlie?’

‘Listen,’ Mr Wonka said, ‘I’m an old man ... I want a **good sensible loving** child, one to whom I can tell all my most precious sweet-making secrets – while I am still alive’ (*Charlie and the Chocolate Factory*, 9-11:p. 185).

Esa voluntad de cercanía y complicidad emisor/receptor que pretenden estas narraciones se ve reforzada por el empleo del pronombre de segunda persona “you” para apelar a la audiencia: como se ha señalado con anterioridad, sirve para poner en contacto la realidad extralingüística y la que ha sido creada por el lenguaje, borrando la frontera existente entre ambas, a la vez que nos desvela las claves del artificio narrativo y su origen o intencionalidad oral (ejemplos 131-134).

(131) And he can make a mess! What can **you** make? (*Wibbly Pig Can Make a Tent*, 0-2).

(132) But I haven’t yet told **you** about the one awful thing that tortured little Charlie, the lover of chocolate, more than anything else (*Charlie and the Chocolate Factory*, 9-11:p. 17).

(133) **You** can imagine Piglet’s joy when at last the ship came in sight of him (*Winnie-the-Pooh*, 9-11:p. 145).

(134) If **you** want to find Cherry Tree Lane all **you** have to do is ask the Policeman at the crossroads (*Mary Poppins*, 9-11:p. 9).

Un grado similar de interacción y cercanía se consigue también entre los propios personajes del texto, que en el diálogo recurren con frecuencia al empleo de vocativos y apelaciones directas al correspondiente interlocutor: unas veces a través del nombre propio (ejemplos 135, 136), otras recurriendo al pronombre de segunda persona (ejemplo 137), o incluso mediante diminutivos (ejemplos 138, 139) o apelativos familiares (ejemplos 140-142).

(135) “Gee up, **Lysander**,” she cried to the goat (*The Wild Washerwomen*, 7-9).

(136) ‘Perfectly true!’ cried Grandma Josephine. ‘And he sends them to *all* the four corners of the earth! Isn’t that so, **Grandpa Joe**?’ (*Charlie and the Chocolate Factory*, 9-11:p. 22).

(137) ‘**You** there,’ she said. ‘Do you mean to make pulp of little Willie on the spot, since five of you are at him at once?’ (*Pippi Longstocking*, 9-11:p. 19).

(138) “Hallo, Roo, **my little fellow!**” (*Winnie-the-Pooh*, 9-11:p. 98).

(139) “Come on, **little man**,” said Max suddenly, “cheer up!” – and it was so funny to be addressed as “little man”, which was what people sometimes called Max, that she laughed (*When Hitler Stole Pink Rabbit*, 9-11: p. 106).

(140) “Hello, **my son**. You are looking fine – and what nice new feet you have!” (*The Journey*, 3-6:p. 47).

(141) Hannah rushed downstairs to tell her father what had happened. “Happy birthday, **love**,” he said (*Gorilla*, 7-9).

(142) ‘Hey, **blokes!**’ he said. ‘Let Willie go, and take a look at this. What a girl!’ (*Pippi Longstocking*, 9-11:p. 19).

De este modo se recrea un lenguaje directo, sin rodeos, al que también contribuyen las interjecciones, abundantes en los diálogos (ejemplos 143-146), saludos (ejemplo 147) y despedidas (ejemplo 148), el uso del afirmativo “yes” (ejemplo 149) o el negativo “no” (ejemplo 150), así como variadas expresiones de marcado carácter coloquial (ejemplos 151-153)⁵⁵. Toda esta gama de recursos, junto con otros ya desarrollados en apartados anteriores (estructuras exclamativas, léxico coloquial, repetición de la idea principal ...) evidencian un pseudodiálogo con la audiencia: como señalan Albentosa y Moya (2001:56), las características lingüísticas y discursivas propias del discurso oral planean constantemente en los cuentos.

(143) “**Oh**, I don’t think I could guess that,” said Big Nutbrown Hare (*Guess How Much I Love You*, 3-6).

(144) “Good!” said Mama in such ringing tones that Papa whispered “**Ssssh!**” and made calming motions with his hands (*When Hitler Stole Pink Rabbit*, 9-11:p. 88).

(145) Then he took hold of one of Pippi’s pigtails, but quickly dropped it and said, ‘**Ouch!** I burned myself!’ (*Pippi Longstocking*, 9-11:p. 20).

(146) “**Alas**, this is just a passing visit. We’re on our way round the world” (*Mary Poppins*, 9-11:p. 79).

⁵⁵ Véase también la expresión ‘Hey, blokes!’ en el ejemplo 142.

(147) “Here they are! Here they are! They have come back! **Hullo**, Babar! **Hullo**, Arthur! **Hullo**, Celeste! What lovely clothes! What a beautiful car!” (*The Story of Babar*, 7-9:p. 36).

(148) “Well, we must be getting home,” said Kanga. “**Good-bye**, Pooh.” And in three large jumps she was gone (*Winnie-the-Pooh*, 9-11:p. 102).

(149) “Oh **yes, yes**, you have been most kind; but I do feel so ill,” said Timmy Willie (*The Tale of Johnny Town-mouse*, 7-9:p. 37).

(150) ‘**No, no**, Pippi! We can’t take a gentleman! That would never do!’ said Tommy. ‘Anyway, what would we do with him?’ (*Pippi Longstocking*, 9-11:p. 16).

(151) “**Come on**, girls,” she shouted (*The Wild Washerwomen*, 7-9).

(152) “**Okay**,” said the gorilla, “we’ll eat” (*Gorilla*, 7-9).

(153) “**Never mind**, they don’t belong to us,” said Johnny (*The Tale of Johnny Town-mouse*, 7-9:p. 25).

En la tabla que a continuación se expone hemos resumido las características del campo, modo y tono a las que se ha venido haciendo referencia en este apartado de la tesis.

TABLA 10. Variables del registro. Descripción e implicaciones lingüísticas

Registro de las narraciones infantiles		
Variables	Descripción	Implicaciones lingüísticas
<i>Campo</i>	<ul style="list-style-type: none"> No especializado o habitual PROPÓSITO RETÓRICO: Entretenimiento e instrucción 	<ul style="list-style-type: none"> Léxico: + coloquial / - técnico Vocabulario común, perteneciente al entorno del receptor infantil Uso frecuente de la repetición léxica
<i>Modo</i>	<ul style="list-style-type: none"> Escrito (de posible procedencia oral) Para ser contado a una audiencia (especialmente en los dos primeros estadios) Para la lectura personal (a partir de los 7 años) 	<ul style="list-style-type: none"> Escaso nivel de abstracción: ausencia de sustantivaciones textualmente significativas Sintaxis: estructuras sencillas y básicas, tanto a nivel sintagmático, como oracional Uso frecuente del paralelismo sintáctico
<i>Tono</i>	<ul style="list-style-type: none"> Autor (escritor del cuento) al receptor infantil Por mediación de una persona adulta (padres, abuelos, maestros ...) que cuenta el cuento al niño (especialmente en los dos primeros estadios) Por mediación de un artificio literario (narrador) en el caso de la lectura personal (a partir de los 7 años) 	<ul style="list-style-type: none"> Lenguaje informal, directo y coloquial Vocabulario y expresiones evaluativas y emotivas: adjetivos descriptivos, diminutivos, vocativos ...

En este capítulo se ha descrito el género y el registro de las narraciones de nuestro corpus, centrando especialmente nuestra atención en su proximidad a las características lingüísticas del discurso oral, a pesar de tratarse de textos escritos. Queda de esta manera justificado el detallado análisis de las diferencias entre ambos tipos de discurso y los avatares históricos que han condicionado en gran medida nuestro conocimiento de los extremos que dinamizan el modo, una de las variables del registro.

Tanto en lo relativo al género como en lo relativo al registro, los cuentos presentan interesantes variaciones según la edad de los niños para los que se han creado, sin que esto sea óbice para una ruptura de las constantes que definen el género y registro de las narraciones infantiles: muy al contrario, es índice del sentido de continuidad, evolución y maduración inherente a esta peculiar manifestación literaria.

Por último, creemos que los límites que el género impone al lenguaje en un contexto cultural, así como las peculiaridades lingüísticas con que el registro actualiza el género para un contexto situacional concreto, también deberán condicionar en cierta

medida las estructuras temática y tópica de los cuentos: al estudio de estas estructuras destinaremos los siguientes capítulos de nuestra investigación.

5. LAS ESTRUCTURAS TEMÁTICA Y TÓPICA DE LA ORACIÓN. UN MODELO DE ANÁLISIS

En el capítulo anterior se ha realizado un detallado estudio de las características específicas de género y registro que presentan las narraciones infantiles, características que necesariamente van a ir marcando las opciones lexicogramaticales empleadas en este tipo de textos. Consecuentemente, las nociones de género y registro tendrán una notable repercusión en la progresión temática y tópica que presentan los cuentos para niños: “... different patterns of Thematic progression correlate with different genres, i.e. patterns of thematic progression do not occur randomly but are sensitive to genre ...” (Fries, 1997:318).

La estructura temática y la jerarquización tópica de un texto constituyen dos de los factores que contribuyen a dotar de textura a un fragmento discursivo (cfr. Halliday, 1985:313-314) y, por tanto, a fraguar su coherencia interna. Sin embargo, el estudio de estas estructuras textuales no resulta una tarea carente de dificultad, dado que los conceptos de tema y tópico, de la misma manera que los de rema, información conocida, información nueva ..., están sujetos a múltiples interpretaciones, existiendo un continuo debate en el ámbito de los estudios lingüísticos en lo que se refiere tanto a su extensión conceptual, como a sus propiedades o a sus características definitorias.

A continuación examinaremos las caracterizaciones temáticas y tópicas que mayor influencia han ejercido en los estudios de lingüística textual, realizando una valoración crítica de los aspectos más relevantes de cada una de ellas. Adoptaremos una postura clara con respecto a las nociones de tema y tópico, en cuyo marco formularemos un modelo de categorización de tópico adecuado para el estudio de los cuentos seleccionados, que haga posible la comparación entre las estructuras temática y tópica que presentan las narraciones infantiles según la edad de los lectores a que se destinan.

5.1. LA ESTRUCTURA TEMÁTICA: TEMA/REMA

It has long being recognised by anyone practising the art of writing that starting points are important both in sentences and in text (Downing, 1990:27).

Los estudios lingüísticos de las últimas décadas han coincidido en valorar como decisiva la función que los elementos iniciales de la oración desempeñan en la comunicación, función que trasciende los límites de la estructura oracional para contribuir decisivamente en la articulación del texto¹. Pero, del mismo modo, estas publicaciones han puesto de manifiesto una falta total de consenso en lo relativo a las propiedades y características que definen y delimitan los citados constituyentes iniciales. Si a esto unimos el gran número de términos (tema, rema, información conocida, información nueva, tópico, foco ...) que se han venido empleando para describir la función textual de la oración como mensaje² o la organización de los elementos de la estructura oracional desde una perspectiva informativa, no resulta extraña la gran confusión terminológica creada con respecto a la definición del punto de partida del mensaje. Así, mientras que los términos “*given*” y “*new*” son comúnmente aceptados, quizás porque el mismo concepto lleva implícita su propia definición (cfr. Albentosa, 1998b:170), los términos tema y rema resultan mucho más controvertidos.

De hecho, el concepto de tema ha sido ampliamente debatido en el seno del Círculo Lingüístico de Praga desde que su fundador, Mathesius, formulara en 1939, tal y como recoge Firbas (1964:268) y, posteriormente, Fries (1981:1), la primera definición de tema, en la que se conjugan dos propiedades diferentes: (a) el tema es la información conocida u obvia del mensaje; (b) el tema es el punto de partida del enunciado o, dicho de otro modo, el constituyente inicial de la oración. Tras Mathesius, los lingüistas de la Escuela de Praga bien volcaron su interés por una de las dos

¹ “... it is clear that the Theme of a clause represents a choice, both as the absolute point of departure of a discourse and also that of each subsequent clause and of each paragraph. It gives us the choice of taking as point of departure one or other participant in the situation described, or something else, such as a circumstance. It can serve to link up what has gone before in the discourse and it helps to push the message forward” (Downing y Locke, 2006:224).

² El objeto de nuestro estudio se integra en la tercera de las macrofunciones textuales que Halliday (1985, 1994, 2004) distingue en su gramática funcional: “We may assume that in all languages the clause has the character of a message: it has some form of organization whereby it fits in with, and contributes to the flow of discourse. But there are different ways in which this may be achieved. In English, as in many other languages, the clause is organized as a message by having a distinct status assigned to one part of it. One part of the clause is enunciated as the theme; this then combines with the remainder so that the two parts together constitute a message” (Halliday, 2004:64).

dimensiones, bien intentaron seguir al maestro en la ardua tarea de conciliar ambas (cfr. Jiménez Juliá, 1986:40).

Dos posturas diferentes surgen a partir de la definición acuñada por Mathesius (cfr. Fries, 1981:1 y ss.). Por un lado, en las publicaciones de un grupo de lingüistas, entre los que se encuentran Kuno (1975), van Dijk (1977) y Gundel (1985), se asume en su conjunto la tesis de Mathesius y se conjugan en un mismo elemento oracional las dos propiedades: Fries denomina a este grupo “integradores” (*combining*). Frente a ellos se sitúa el enfoque “separatista” (*separating*), con autores como Halliday (1967), el propio Fries (1981), Quirk et al. (1985) o Martin (1992), entre otros, que consideran que las dos dimensiones que Mathesius expone en su caracterización de tema corresponden a dos realidades distintas, que no siempre tienen porqué coincidir en el mismo constituyente oracional, aunque esto ocurra en ocasiones³: por una parte se encuentra la estructura informativa de la oración, que distingue entre información conocida e información nueva; por otra está la estructura temática, también bimembre, que identifica el tema y el rema. En oposición a los integradores que, al reducir su definición de tema a criterios de carácter puramente informativo, admiten la posibilidad de que existan oraciones sin tema, el enfoque separatista considera que toda oración cuenta con un constituyente temático, que está definido por medio de criterios estructurales y secuenciales y no exclusivamente informativos:

It can be shown that this difference is not merely a terminological difference, since the judgements of what is or is not thematic within a given sentence differ. Thus, since advocates of the combining approach base their definition of theme on what is known information, and since known information may occur anywhere within a clause, or it may be totally absent from the clause, combiners find themes in various parts of clauses and they find clauses which contain no themes. By contrast, advocates of the separating approach view initial position in the clause as significant in English, and they believe that that position realizes the meaning ‘point of departure of the information’ in the clause. As a result, for separators, clause level themes only occur initially in their clauses, and, with few specifiable exceptions involving ellipsis, all clauses have themes (Fries, 1981:2).

³ “That is, there seems to be a general correlation between Rhematic status and the culmination of the New information. At the other end of the clause, most Themes are presented as Given information, and often contain presuming reference. It would be wrong, however, to assume that the correlations between these concepts are perfect” (Fries, 1994:231).

Dentro del ámbito de la lingüística funcional, la estructura temática ha sido objeto de muy diverso interés: mientras determinados lingüistas apenas se han referido a la noción de tema, otros sí han dedicado numerosas páginas a reflexionar sobre él. Entre los primeros destacamos la figura de Dik, que en su gramática de 1989 tan solo destina unas pocas líneas al tema y, en cualquier caso, lo hace desde una perspectiva radicalmente distinta a la de la Escuela de Praga. Dik (1978, 1989, 1997a) distingue entre funciones pragmáticas intra-clausales y extra-clausales. Define las funciones internas de la oración en base a criterios informativos. “Clause-internal pragmatic functions concern the informational status of constituents of the clause in relation to the wider communicative setting in which they are used ...” (Dik, 1997a:311), y las identifica con las nociones de topicalidad y focalidad. Las funciones externas, por otra parte, son aquellas que se realizan fuera de la estructura canónica de la oración, frecuentemente separadas por comas en la lengua escrita y por un patrón de entonación independiente del de la estructura oracional a la que acompañan en la lengua oral. En general introducen comentarios adicionales al contenido que la oración expresa. Entre las funciones extra-clausales, Dik incluye los paréntesis modales (ejemplo 1), las coletillas iniciales (ejemplo 2), los vocativos (ejemplo 3), las llamadas “*question tags*” (ejemplo 4) y el tema oracional (ejemplo 5), al cual no identifica con la posición inicial de la cláusula, sino que lo hace coincidir plenamente con el fenómeno lingüístico conocido como “*left-dislocation*” (1989:135; 1997a:157): “The Theme specifies the universe of discourse with respect to which the subsequent predication is presented as relevant” (Dik, 1978:19). Esto no quiere decir que ignore la importancia de la posición inicial en la construcción del mensaje, lo que ocurre es que no identifica posición inicial y tema⁴.

(1) *Quite out of date, as you might say* (*Mary Poppins*, 9-11:p. 14).

(2) **Well**, I certainly don't want it (*When Hitler Stole Pink Rabbit*, 9-11:p. 11).

(3) **My dear friends**, we must have a new king (*The Story of Babar*, 7-9:p. 38).

⁴ De hecho, Dik dedica buena parte de los capítulos 16 y 17 de su gramática funcional de 1989 a lo que denomina P1, o posición inicial, pero restringe el término “*theme*” exclusivamente a estructuras del tipo «The woman [THEME], she sing» o «As for the students [THEME], they won't be invited» (Dik, 1989:135 y 264).

(4) This is a free country, **isn't it?** (*Pippi Longstocking*, 9-11:p. 7).

(5) **About a week**, I should think (*Winnie-the-Pooh*, 9-11:p. 30).

Pero sin lugar a dudas, ha sido la corriente funcionalista liderada por Halliday la que mayores esfuerzos ha consagrado y resultados más productivos ha conseguido en el análisis de la estructura temática. Halliday, como ya se ha referido anteriormente, enmarca los conceptos tema y rema dentro de la función textual de la oración:

The textual resources of the clause ... enable the representational strand and the interpersonal strand of meaning to cohere as a message, not simply as a sentence in isolation, but in relation to what precedes it in the discourse ... Here, the speaker organises the informational content of the clause so as to establish whatever point of departure is desired for the message (Downing y Locke, 2006: 5-6).

5.1.1. El concepto de tema en la gramática sistémico-funcional de Halliday

El modelo hallidiano desvincula la estructura temática de la estructura informativa de la oración y, aunque reconoce que éstas pueden confluir con relativa frecuencia en los mismos constituyentes oracionales, no asocia como variable determinante para la caracterización del tema el primero de los aspectos de la definición de Mathesius:

But although they are related, Given + New and Theme + Rheme are not the same thing. The Theme is what I, the speaker, choose to take as my point of departure. The Given is what you, the listener, already know about or have accessible to you. Theme + Rheme is speaker-oriented, whereas Given + New is listener-oriented (Halliday, 2004:93)⁵.

⁵ Fries (1981, 1994) resalta el hecho de que, en la lengua inglesa, hay una tendencia natural a que coincidan en el mismo elemento de la oración las funciones de sujeto, tema e información conocida. La oración declarativa en inglés responde habitualmente al patrón SVOA, por lo que el tema suele estar realizado por sintagmas en función de sujeto y, si hay razones que impulsan al emisor a iniciar su mensaje con información compartida con el receptor, es lógico que se produzca la frecuente coincidencia de las tres categorías. Por ello Fries asevera: "... most Themes are presented as Given information, and often contain presuming reference"; pero a renglón seguido puntualiza: "It would be wrong, however, to assume that the correlations between these concepts are perfect" (Fries, 1994:231).

La estructura temática es lineal y obedece a criterios de carácter puramente secuencial: el tema está ubicado en posición inicial y siempre precede al rema⁶. La estructura informativa es, sin embargo, una tendencia y una secuencia prototípica, que no siempre tiene porqué respetarse⁷: su configuración varía según las intenciones y propósitos comunicativos de los interlocutores del mensaje, que conceden la mayor prominencia prosódica a aquel elemento de la unidad informativa que consideran más relevante y novedoso, presentado por el emisor como no derivable del discurso previo o como contrastivo con respecto al contexto precedente.

No obstante, la definición que Halliday propone para el tema no agota la controversia originada por la triple caracterización de Mathesius: muy al contrario, la alienta. Porque, si bien desliga del tema la idea de información previamente compartida u obvia, insiste en asignar a éste la propiedad de “*aboutness*”, también introducida por Mathesius y retomada por Danes (1974, 1989), cuya necesaria coincidencia con el punto de partida de la oración resulta, cuando menos, cuestionable y no exenta de polémica. En definitiva, Halliday reduce a dos los criterios para el reconocimiento del tema: “... the Theme is the starting-point of the message; it is what the clause is going to be about” (Halliday, 1985:39).

Si bien algunos estudiosos aceptan la definición hallidiana en su totalidad, caso de Martin (1992:434-435), Eggins (1994:275) o Lock (1996:222), la identificación entre ambos aspectos de la definición de tema no es, en absoluto, evidente, existiendo suficientes motivos para considerar, junto con lingüistas como Fries (1981, 1997), Downing (1990, 1991), Huddleston (1991), Bloor y Bloor (1995) Butler (2003b) y Moya (2005a,b), entre otros, que la coincidencia entre aquello que es parte inicial del mensaje y aquello sobre lo que versa el mensaje no es automática, de la misma manera que tampoco lo es la coincidencia entre tema e información conocida; aunque, efectivamente, las tres funciones puedan concurrir con cierta regularidad en el mismo constituyente oracional.

Toda esta controversia que rodea la definición del concepto de tema carecería de sentido si la sintaxis de una lengua fuese tan rígida que todos los constituyentes iniciales de sus oraciones estuviesen prefijados de antemano. Sin embargo, en el modelo de

⁶ “The theme is the (speaker’s) point of departure for the clause. It is realized in English by position in the sequence: thematic elements are put first. Hence the thematic structure of the clause is Theme ^ Rheme” (Halliday, 2002a:268).

⁷ “Typically, the New comes at the end; but unlike thematic structure, information structure is not realized by the order in which things are arranged, but by tonic prominence – the New is the element containing the tonic accent” (Halliday, 2002a:270).

Halliday, el tema es una elección significativa, que delimita la perspectiva desde la que el emisor proyecta su mensaje, creando, de esta forma, expectativas en su interlocutor. Así lo confirman las siguientes palabras de Downing y Locke:

What goes in initial position is important for both speaker and hearer. It represents the angle from which the message is projected and sets up a frame which holds at least to the end of the clause ... For the hearer or reader Theme acts as a signal, creating expectations and laying the foundation for the hearer's mental representation of how the message will unfold (Downing y Locke, 2006:223-224).

De ahí que Halliday distinga entre temas marcados y no marcados, para analizar las motivaciones que llevan, en un determinado contexto de comunicación, al emisor del mensaje a frontalizar o trasladar un elemento de su posición habitual a la posición inicial de la oración. El tema no marcado de una oración cualquiera viene determinado por la elección de las estructuras modales (cfr. Halliday, 2002a:268; 2004:78): un tema se considera no marcado cuando coincide con el sujeto de la oración declarativa, la forma finita o el elemento “*wh-*” en una estructura interrogativa, o el predicado de una oración imperativa. Sin embargo, no siempre el emisor utiliza una construcción prototípica, recurriendo en ocasiones, en base a unos intereses o propósitos comunicativos particulares, a una opción marcada con unas connotaciones informativas específicas para la elaboración de su mensaje. En el siguiente ejemplo se ha desplazado un complemento directo (*the others*) a la posición inicial de una oración declarativa⁸, quedando el sujeto (*she*) relegado a posición remática:

(6) But **the others** *she* caught properly in a bowl, where they broke (*Pippi Longstocking*, 9-11:p. 9).

Otra de las cuestiones relativas a la delimitación de la noción de tema que genera diferencias entre los lingüistas se refiere al material de la oración que debe considerarse temático: “... just how much of what comes first in a clause counts as Theme? More technically, how many constituents belong in the Theme ...?” (Eggins, 1994:275-276). Aunque en muchas ocasiones el tema es simple y se identifica con un único constituyente oracional, también existen oraciones que presentan una configuración

⁸ “Thematised Objects tend to express a contrast with something said or expected by the hearer” (Downing y Locke, 2006:224).

inicial más compleja. Estas oraciones están introducidas por una serie de elementos que, si bien tienden a ubicarse en posición inicial, no forman parte de la estructura oracional propiamente dicha, ya que, según señala Downing (1990:31), al no definir la óptica desde la que el emisor proyecta el mensaje, no agotan el potencial temático de la oración.

Por ello, Halliday admite la posibilidad de que dentro del componente temático que denomina “tema múltiple” puedan insertarse tres tipos de temas diferentes, que se corresponden con las tres macrofunciones de la lengua (temas textuales, temas interpersonales y temas ideacionales):

The Theme always includes one, and only one, experiential element. This may be preceded by elements which are textual and/or interpersonal in function; if so, they are also part of the Theme. The typical ordering is textual ^ interpersonal ^ experiential; in any case, the experiential element (the topical theme) comes last – anything following this is part of the Rheme (Halliday, 1994:53).

En definitiva, según el lingüista funcionalista, el tema de una oración se extiende desde el comienzo de la misma hasta el primer elemento con una función transitiva (un participante, un circunstancial o un proceso), elemento para el que acuña el término de “tema tópico”. Solamente este tipo de temas ideacionales tienen en principio valor referencial y pueden desempeñar una función tópica, de la que quedan excluidos los componentes de carácter textual e interpersonal⁹, que ocupan una posición antepuesta al tema ideacional. Entre los temas textuales Halliday (2004:79) señala la presencia de elementos continuativos (ejemplo 7), conjunciones (ejemplo 8) y adyacentes conjuntivos (ejemplo 7); los temas interpersonales están realizados por adyacentes modales (ejemplo 9), vocativos (ejemplo 10) y la forma finita del operador verbal en el caso de las interrogativas cerradas (ejemplo 11).

(7) Oh (continuativo), well (continuativo), then (adyacente conjuntivo), I (tema ideacional)’ll be going on (*Winnie-the-Pooh*, 9-11:p. 26).

(8) But (conjunción) Mr Magnolia (tema ideacional) has only one boot (*Mister Magnolia*, 3-6).

⁹ Los temas interpersonales se definen en función de las categorías modales, mientras que los temas textuales están típicamente realizados por elementos de carácter estructural ubicados en una posición invariable dentro de la oración.

(9) Maybe (adyacente modal) she (tema ideacional) can help you (*The Rainbow Fish*, 7-9).

(10) Sir (vocativo), this (tema ideacional) is not a toy (*The Story of Babar*, 7-9:p. 12).

(11) Is (forma finita) he (tema ideacional) behind the door? (*Where's Spot?*, 0-2).

5.1.1.1. Valoración crítica

Parece legítimo y razonable asumir, junto con Halliday (1967, 2004), Fries (1981, 1994), Alcaraz (1990), Downing (1990, 1997), Ghadessy (1993, 1997) y muchos otros, la postura separatista y considerar que el tema como posición inicial y la información recuperable del contexto no han de coincidir necesariamente en el mismo constituyente de la oración, aunque esto suceda en muchas ocasiones en lengua inglesa. Además, coincidimos plenamente con Moya y Albentosa (2001) al subrayar que el elemento inicial de la oración, como punto de partida del mensaje, no está irremediabilmente prefijado de antemano y, por lo tanto, carente de interés a nivel de análisis pragmático-textual, sino que se trata de una opción significativa del emisor, que puede decidir comenzar su oración con uno u otro constituyente por razones de énfasis, de contraste o de interés personal. Esta situación nos lleva a considerar justificada y productiva la distinción entre dos tipos de estructura a nivel oracional, la informativa y la temática, ambas partícipes, cada una en su medida, en la producción de oraciones apropiadas y coherentes en su contexto.

El principal problema que plantea la definición de Halliday radica en el hecho de aglutinar bajo el mismo concepto (tema) una categoría lingüística, que se identifica por un criterio exclusivamente estructural, con una categoría discursiva. En esta misma línea se manifiestan lingüistas como Downing (1990), Huddleston (1991) o Butler (2003b) al asumir que el tema ideacional no representa necesariamente aquello sobre lo que trata el mensaje. Aunque es habitual que el primer elemento ideacional de la oración funcione como tópico del mensaje cuando está realizado por un participante, ocurre todo lo contrario con las formas verbales, adverbiales o atributos frontalizados, que no suelen desempeñar funciones de topicalidad.

En definitiva, planteamos la disociación entre las nociones de tema y tópico, que deben ser definidas desde perspectivas diferentes: la primera, en función de la posición

en la oración, como una categoría estructural cuya función principal consiste en establecer el punto de partida del mensaje; la segunda, en función de su relevancia temática e informativa, como una categoría discursiva cuya función es expresar aquello sobre lo que se está impartiendo información en una situación determinada de comunicación (Moya, 2006a).

Así lo demuestra el análisis de las siguientes oraciones, extraídas de algunos de los cuentos seleccionados: es recurso frecuente el empleo de un circunstancial como primer elemento ideacional, cuya única función se reduce a establecer la localización espacial (ejemplo 12) y temporal (ejemplo 13) dentro de la cual se enmarca el enunciado, sin ofrecer ningún tipo de información sobre aspectos puramente tópicos. El tópico, sin embargo, se ubica en las posiciones remáticas de la oración y, a través de ellos, se ofrece información sobre los personajes principales sobre los que trata el cuento:

(12) In the Great Forest (tema) *a little elephant* (topint) was born (*The Story of Babar*, 7-9:p. 3).

(13) On Monday (tema) *he* (topcon) ate through one apple (*The Very Hungry Caterpillar*, 0-2).

Ejemplos similares, donde la relación tema-tópico no es, en absoluto, automática y donde un tema ideacional no expresa aquello sobre lo que se está hablando, se pueden encontrar con asiduidad en los textos objeto de nuestro análisis. Ello nos lleva a afirmar que la caracterización de tema-tópico de Halliday presenta algunas limitaciones a la hora de analizar la progresión tópica del discurso. No obstante, como ya se ha indicado en párrafos anteriores, ha de tenerse en cuenta que la selección temática es una opción significativa del usuario de la lengua, a partir de la que, en función de sus intereses y sus necesidades de comunicación, planteará su mensaje desde una óptica determinada: “It is what sets the scene for the clause itself and positions it in relation to the unfolding text” (Halliday, 2004:66).

5.1.2. La progresión temática de Danes

En la teoría de la Progresión Temática (PT) de Danes el tema deja de valorarse como una realidad exclusivamente intra-oracional, proyectándose su análisis desde la unidad oracional al texto o secuencias de éste: “Dane’s important contribution is to extend the concept of theme as point of departure of a single utterance (sentence) to that of explaining the inner connexity of texts” (Downing, 1996:30).

Sin embargo, su teoría no contribuye en absoluto a aclarar la ya citada confusión terminológica que desde Mathesius planea sobre la definición de las estructuras temática, informativa y tópica de la oración, pues cae en una cierta ambigüedad a la hora de diferenciar entre los binomios tema/remata e información conocida/información nueva. Según el lingüista, en la práctica totalidad de los casos, el tema, el punto de partida de la oración, forma parte de la información conocida que ésta aporta¹⁰ y, además, expresa aquello sobre lo que la oración trata. Resulta evidente la similitud entre los conceptos de tema, información conocida y tópico: “... an utterance may usually be divided into two portions: the theme (or topic), conveying the known (given) elements, and the rheme (or comment), conveying the unknown (not given) elements of an utterance” (Danes, 1964:228).

Ahora bien, el gran mérito de Danes radica en su singular aportación a los estudios sobre la Perspectiva Funcional de la Oración (FSP) a través de su teoría de la PT; frente a la mayoría de sus colegas de la Escuela de Praga, que restringen el análisis de las estructuras temática e informativa a la oración como unidad aislada, Danes amplía el horizonte de su estudio al mundo del texto:

Our basic assumption is that text connexity is represented *inter alia*, by thematic progression (TP). By this term we mean the choice and ordering of utterance themes, their mutual concatenation and hierarchy, as well as their relationship to the hyperthemes of the superior text units (such as the paragraph, chapter, ...), to the whole text, and to the situation. Thematic progression might be viewed as the skeleton of the plot (Danes, 1974:114).

El estudio de Danes pretende demostrar la importancia que tiene la estructura temática (con sus dos elementos, tema y remata), en la organización y coherencia estructural de un texto. Así pues, el tema se define como una función textual que enlaza

¹⁰ En consecuencia, esa tendencia a identificar los conceptos de tema e información conocida sitúa a Danes en la línea de la vertiente integradora.

la oración de la que es constituyente, con unidades superiores, como son el párrafo y el texto. De esta forma la PT, es decir, la selección, ordenación y secuenciación de los temas de un texto, se convierte, en palabras de Albentosa y Moya (2001:89), en el auténtico columnario del edificio textual. Como afirma Ghadessy, siguiendo a Fries: “Clause and sentence level Themes fit into a larger pattern which governs information flow within sequences of sentences” (Ghadessy, 1993:5). A pesar de que Danes apunta al tema como punto de referencia para estudiar la progresión estructural de un pasaje textual, no olvida que el rema desempeña igualmente una función determinante en su organización, ya que es el elemento que introduce información novedosa y contribuye a la progresión informativa del texto¹¹. Lingüistas como Downing (1996) o Moya (2003) respaldan esta idea.

Danes plantea tres patrones básicos de Progresión Temática (1974:118-120):

1. PT Lineal o PT con tematización lineal del Rema (*Simple linear TP or TP with linear thematization of rhemes*). En él, el rema de una oración pasa a convertirse en constituyente temático de la siguiente, dotando al texto de un carácter dinámico, como corroboran las siguientes palabras de Eggins: “The zig-zag pattern (=simple linear TP)¹² achieves cohesion in the text by building on newly introduced information. This gives the text a sense of cumulative development ...” (Eggins, 1994:304).

Entre otras estrategias textuales, este mecanismo de PT se utiliza con cierta frecuencia en las narraciones infantiles para introducir un personaje nuevo en el escenario discursivo, ubicándolo en el rema de la estructura oracional, para a continuación retomarlo como elemento tópico conocido y colocarlo al principio de la siguiente oración:

(14) One fine summer’s evening she (toprec) had said goodbye to **all the sailors** on her father’s boat. **They** (tema/topcon) liked Pippi very much [...] (*Pippi Longstocking*, 9-11:p. 3).

2. PT de Tema constante (*TP with a continuous or constant theme*). Según este patron, el mismo tema, aunque no siempre esté realizado por el mismo elemento oracional, es compartido por una serie de enunciados a los que se les asignan remas

¹¹ Danes es bastante crítico, en este sentido, con el modelo de Halliday, pues señala que en éste el rema tiene un valor secundario y siempre se define en función del tema: “He defines the rheme in English clauses very indistinctly and indirectly (“The theme is assigned initial position in the clause, and all that follows is the rheme”, 1967:17) and his discussion of the T-R structure is concentrated on the choice of T ...” (Danes, 1974:108).

¹² El paréntesis es nuestro.

diferentes, cada uno de los cuales va añadiendo información nueva acerca de él. Este mecanismo de PT contribuye a crear un estilo estático (Enkvist, 1973) que, si bien facilita la comprensión del mensaje, no debiera mantenerse durante largos períodos en un texto, dado que acabaría resultando tedioso para el receptor, al producirse la sensación de estancamiento en lo relativo a la transmisión de información:

A text in which the Theme never varied ... would indicate a text which is going nowhere. If Theme is our point of departure, constancy of Theme would mean we are always leaving from the same spot, but that the 'new' information introduced in the Rhemes would not be being followed up (Eggins, 1994:303).

Sin embargo, resulta bastante común encontrar este patrón en los cuentos analizados, especialmente en las primeras etapas, ya que, por las características de género y registro de éstos, y la peculiaridad de la audiencia a la que van dirigidos, permite que el hilo conductor de la narración sea fácilmente reconocible:

(15) **Big Nutbrown Hare** (tema/topcon) settled Little Nutbrown Hare into his bed of leaves.
He (tema/topcon) leaned over and kissed him good night (*Guess How Much I Love You*, 3-6).

3. **PT de Tema derivado** (*TP with derived T's*). En este modelo un tema de carácter general, que Danes denomina hipertema, engloba los diversos constituyentes temáticos (conjugados con un rema diferente) de las oraciones que lo siguen, formando así una cadena de subtemas estrechamente relacionados entre sí, pues se derivan del tema central.

En el análisis de los textos de nuestro corpus observaremos cómo, en ocasiones, el tema coincide con el tópico y todos los subtemas derivados del hipertema central se consideran subtópicos de este constituyente, contribuyendo en gran medida a la coherencia interna del discurso. No obstante, este tipo de progresión temática no es habitual en los cuentos analizados, pues conlleva una complejidad estructural a la que, especialmente los niños más pequeños, aún no pueden acceder. No obstante, sí se han localizado algunos ejemplos:

(16) **They** (tema/topcon) both crept downstairs, **and Hannah** (tema/topcon) put on her coat. **The gorilla** (tema/topcon) put on her father's hat and coat (*Gorilla*, 7-9).

Pero el potencial de la progresión temática no se agota con estos tres patrones, y el mismo Danes propone estructuras temáticas más complejas que responden a diferentes combinaciones de algunos de los tres modelos simples que se han descrito. De entre estas posibles combinaciones él destaca como la más importante el denominado **PT de Rema escindido** (*Split Rheme Pattern*), en el que el rema de una oración puede dividirse en dos o más elementos, generalmente coordinados, cada uno de los cuales se retoma como tema en las oraciones siguientes:

(17) Pippi (toprec) gave her new playmates each *a little present* as a keepsake. Tommy's (tema/topcon) was a knife with a gleaming mother-of-pearl handle, and Annika's (tema/topcon) a little box decorated on the lid with pieces of shell (*Pippi Longstocking*, 9-11:p. 11).

No obstante, la PT de un párrafo o texto no siempre resulta tan obvia como pudiera desprenderse de la simplicidad de los modelos aquí descritos. A menudo los textos no se ajustan a estos patrones de forma mimética, y así lo constatan Bloor y Bloor (1995:93) o Gómez-González (2001:86), entre otros, al señalar las dificultades que a veces encuentra el lingüista cuando pretende identificar y representar gráficamente la estructura temática de un texto largo y complejo, pues Danes limita la justificación de su teoría al análisis de textos muy cortos. El propio Danes no es ajeno a este tipo de dificultades: “Further, TP’s are often complicated by various insertions (supplements, explanatory notes) or asides. They may also occur in an incomplete or somewhat modified form ...” (1974:121).

5.1.2.1. Valoración crítica

La teoría de la PT de Danes fue y continúa siendo punto de referencia necesario para muchos de los estudios posteriores sobre la importancia de la organización temática en la construcción del texto. Fries, por ejemplo, toma secuencias parrafales y textuales y no exclusivamente oraciones aisladas como las unidades donde se aplica la estructura temática: “If a text segment is perceived as having a single method of development, then the words which contribute to the expression of that method of development will occur Thematically within the T-units of that text segment” (Fries, 1994:232). Por consiguiente, los sucesivos temas de un texto mantienen una muy

estrecha relación tanto con la naturaleza misma del texto como con sus mecanismos de desarrollo coherente (*a text's method of development*).

No cabe duda de que el modelo temático de Danes presenta algunos puntos débiles, producto especialmente de la amplia gama de propiedades formales y semánticas que asigna a la noción de tema (punto de partida, información conocida, aquello sobre lo que se habla), más que de la propia teoría de la PT en sí. También resulta improbable que la PT de un texto se adapte de forma clara y evidente a los moldes descritos por Danes, o que el escritor adopte siempre uno de estos patrones en la elaboración de un texto.

Pero sí resulta incuestionable que la presentación de la estructura temática como un elemento que trasciende los confines de la oración como unidad aislada para invadir el universo del párrafo y el discurso, supuso, en su momento, una verdadera revolución en los estudios de tema y rema. Efectivamente, a partir de Danes, el tema deja de ser una realidad intra-oracional para convertirse en catalizador de la coherencia textual, en eje vertebrador de la que Halliday (1985) denomina función textual del lenguaje:

Textual choices, such as Theme, do not introduce new content or new interpersonal dimensions into a text. But textual choices are essential to the text's making sense. The most striking contribution of Thematic choices, then, is to the internal cohesion of the text: skilful use of Thematic selection results in a text which appears to «hang together and make sense» ... (Eggins, 1994:299).

He aquí la razón fundamental por la que, coincidiendo con lingüistas como Albentosa y Moya (2001:93), consideramos que la teoría de la PT de Danes debe ser tenida en cuenta a la hora de analizar la organización estructural de las narraciones infantiles.

5.2. LA FUNCIÓN PRAGMÁTICA DE TÓPICO

Topicality concerns the status of those entities “about” which information is to be provided or requested in the discourse. The topicality dimension concerns the participants in the event structure of the discourse, the “players” in the play staged in the communicative interaction (Dik, 1997a:312).

El concepto de tópico, aunque ya citado en la *Retórica* de Aristóteles en el siglo IV a. C., no se incorporó definitivamente al campo de los estudios de lingüística hasta la primera mitad del siglo XX, a partir de los trabajos de Mathesius (1939, 1942). Ignorada, como otras nociones pragmáticas, por los estructuralistas americanos, con la excepción de Hockett, que lo introdujo en una publicación de 1959, fue desarrollada en Europa por los seguidores de Mathesius en la Escuela de Praga, desde dos vertientes fundamentales: desde la teoría de la “Perspectiva Funcional de la Oración” (FSP) (Firbas, 1966, 1975; Danes, 1974) se investiga la segmentación de la estructura oracional en elementos temáticos y remáticos; desde la teoría de la “Articulación de Tópico y Comentario” (TCA) (Sgall, 1972; Sgall et al., 1973) se estudia la progresión informativa del discurso.

A lo largo de las últimas décadas ha ido publicándose una abundante literatura en torno a la noción de tópico, literatura que evidencia una falta total de consenso entre los diversos lingüistas a la hora de precisar y delimitar las características y propiedades que lo definen: “In fact, ‘topic’ could be described as the most frequently used, unexplained, term in the analysis of discourse” (Brown y Yule, 1983:70). Esta falta de acuerdo se ha visto inevitablemente reforzada por la profusión de términos que se han venido empleando para describir la estructura de la oración desde una perspectiva informativa (tema, rema, información conocida, información nueva, tópico, comentario, foco, sujeto, presuposición), lo que no ha hecho sino complicar aún más el panorama de confusión terminológica tradicionalmente asociado a este concepto lingüístico, especialmente entre los que se acercan por primera vez al campo de los estudios de análisis del discurso. Analicemos las distintas perspectivas desde las que esta función pragmática se ha estudiado:

1. **Perspectiva formal y estructural.** Se centra en el estudio de las propiedades formales y estructurales que caracterizan la noción de tópico, que se define de este modo como el primer elemento nominal de la estructura oracional (Chomsky, 1965) o

como el constituyente nominal que ocupa una posición marcada dentro de la oración (Davison, 1984), destacándose a su vez la tendencia de los constituyentes tópicos a estar realizados por elementos que desempeñan la función sintáctica de sujeto (Hockett, 1959).

2. Perspectiva semántica e informativa. Enfatiza la importancia del contexto lingüístico para la segmentación de la oración en tópico y comentario y establece fuertes lazos de unión entre las nociones de tópico e información conocida. Lingüistas como Dahl (1974a,b), Werth (1984) y Gundel (1985) llaman la atención sobre el carácter semánticamente referencial de las entidades tópicas. Junto al citado Gundel (1988), Kuno (1972a), Sgall (1972), Sgall et al. (1973), Keenan y Schieffelin (1976) o Li y Thompson (1976) definen el tópico como un constituyente informativamente conocido y accesible, bien porque ha sido introducido explícitamente en el discurso previo, bien porque es deducible del contexto situacional o del conocimiento general que los interlocutores comparten. Sin embargo, para autores como Hannay (1985a, 1991) o Lambrecht (1994), solamente se le pueden asignar funciones de topicalidad a aquellas expresiones referenciales accesibles desde el contexto lingüístico o inferibles a partir de otros constituyentes previamente activados en el universo discursivo.

3. Perspectiva pragmática y funcional. Las anteriores definiciones, basadas esencialmente en propiedades estructurales e informativas, no son, desde nuestro punto de vista, completas, pues la propiedad de “*aboutness*” (aquello sobre lo que trata el mensaje) es una noción discursiva y, en consecuencia, difícil de delimitar si nos atenemos exclusivamente a las características formales y semánticas de la unidad oracional: resulta imprescindible la consideración del contexto lingüístico, así como de los factores cognitivos y extralingüísticos que enmarcan el proceso de comunicación (van Dijk, 1977; van Oosten, 1985; Moya, 1999, 2005b; Butler, 2003a,b; Cornish, 2004; Hengeveld, 2004a,b).

En este sentido resulta de gran interés la aportación de Hannay (1991), que intenta incorporar la teoría estática de la gramática al proceso dinámico de la comunicación, al conceder una gran importancia al orden estructural de los componentes oracionales y a las intenciones comunicativas del hablante en la organización informativa del mensaje (cfr. Butler, 1999:235-237; Moya, 1999:60-61; Mackenzie y Keizer, 1991:176; 2005:254). El emisor selecciona la información tópica de entre los posibles candidatos conocidos e inferibles, y, por razones no meramente gramaticales, sino de índole funcional y comunicativa, los ubica en la posición inicial de

la oración, utilizando estrategias lingüísticas apropiadas que le permitan seleccionar aquella entidad sobre la que desea proporcionar o solicitar información. La gramática es responsable de los aspectos formales y de las expresiones lingüísticas que se utilizan en una situación de comunicación, mientras que el modelo pragmático proporciona el contexto que permite entender la naturaleza de las motivaciones y objetivos que guían al hablante en la elección de una determinada organización discursiva para la adecuada proyección de su mensaje.

Se ha producido un gran cambio respecto a los enfoques anteriores, que ha llevado a la aplicación del tópico no sólo a nivel oracional, sino también a secciones textuales y al texto en su conjunto. Hemos de tener en cuenta que el tópico es una categoría eminentemente pragmática, aplicable tanto a nivel oracional como textual: por ello consideramos útil y necesaria la noción de “tópico discursivo” para referirse a la idea general sobre la que trata el discurso o un fragmento discursivo, o a las proposiciones globales que constituyen su macroestructura general (van Dijk, 1977; Brown y Yule, 1983; van Oosten, 1985; Siewierska, 1991; Downing, 1997; Moya, 2006b), como complemento a la noción de “tópico oracional”, que corresponde a un constituyente concreto de la oración que indica aquello sobre lo que ésta trata. El tópico discursivo define el significado del conjunto del texto o un pasaje de éste en función del significado de las oraciones individuales que lo integran: “The integration of local topics into the ‘umbrella’ of the D-topic marks the fusion of coherence with the surface cohesion of the text, seen as a means of discourse” (Downing, 1998:28).

En conclusión, el tópico es una función discursiva que representa la noción de aquello sobre lo que una oración, un fragmento textual o un texto en su conjunto trata en una situación real de comunicación. Por ello, aunque sea una noción carente de marcadores específicos en la gramática inglesa para seleccionarlo, consideramos con Moya (1999, 2005a, 2006b) que es una noción necesaria para analizar la coherencia del discurso desde una perspectiva temática o de contenido.

Nos disponemos a continuación a describir las caracterizaciones tópicas que creemos resultarán de mayor utilidad para nuestro estudio de narraciones infantiles: la tipología tópica de Dik, que permite analizar las entidades tópicas oracionales desde una perspectiva informativa, y el modelo de continuidad tópica de Givón, que extiende el análisis de la topicalidad a fragmentos discursivos, más allá de los límites impuestos por la oración.

5.2.1. La función pragmática de tópico en la gramática funcional de Dik

En este apartado estudiaremos la caracterización tópica de Dik (1978, 1989, 1997a), centrándonos especialmente en sus funciones pragmáticas y la clasificación de tópico que propone (*NewTop*, *GivTop*, *SubTop* y *ResTop*). A continuación profundizaremos en algunos de los aspectos de su modelo que más controversia han suscitado en el ámbito de la lingüística funcional.

Dik considera que la lengua no es un instrumento en sí mismo que pueda estudiarse aisladamente, sino un medio de interacción social en conexión directa con la realidad extralingüística, cuyo principal objetivo consiste en posibilitar un intercambio de información entre los interlocutores: “In the functional paradigm ... a language is conceived of in the first place as an instrument of social interaction between human beings, used with the primary aim of establishing communicative relations between speakers and addressees” (Dik, 1978:1).

Aunque la información pragmática¹³ del emisor y el receptor normalmente tendrá mucho en común, también podemos encontrar en cualquier momento del intercambio comunicativo que cierta información esté al alcance exclusivamente de uno de los dos interlocutores. De ahí que cuando el emisor se dispone a plantear un mensaje, organice la expresión lingüística en función de la información pragmática que estima posee su interlocutor en el momento de la comunicación. Su objetivo, en general, consistirá en producir algún tipo de cambio en la información pragmática del receptor, y para conseguirlo el emisor típicamente partirá de aquella información que considera que su interlocutor ya conoce, para a partir de ella introducir información que considera desconocida por el receptor (cfr. Dik, 1997a:312).

En función de esta situación, Dik (1978:28; 1989:265; 1997a:312) define las funciones pragmáticas de topicalidad y focalidad como aquellas que especifican el estatus informativo de los constituyentes de la oración en relación con el marco comunicativo en que son utilizados.

Considera que las dimensiones de topicalidad y focalidad son relevantes para la organización discursiva de todas las lenguas: la primera, porque caracteriza a aquellas entidades sobre las que se proporciona o se demanda información en el discurso; la

¹³ “The pragmatic information *P_x* of a person *X* was defined ... as consisting of the full body of knowledge, beliefs, feelings and preconceptions of *X* at the moment of speaking” (Dik, 1997a:311). La información pragmática se divide en información general, situacional y contextual (cfr. Dik, 1978:128; 1989:265; 1997a:311).

segunda, porque representa los cambios que el emisor desea efectuar en la información pragmática de su receptor (cfr. Dik, 1997a:312). Define el tópico como el constituyente que presenta la entidad sobre la que la oración predica algo (Dik, 1978:19) o bien como aquellas entidades sobre las que trata el discurso (Dik, 1989:266; 1997a:312) y asocia el foco con la información más importante y prosódicamente más relevante del mensaje (Dik, 1978:19).

Dik (1989, 1997a) propone que un discurso coherente trata sobre ciertas entidades tópicas a las que cataloga con el término “*Discourse Topic*” (*D-Topic*)¹⁴, que han de introducirse y mantenerse activas para que exista un adecuado intercambio de información entre el emisor y el receptor del mensaje. Además, estas entidades tópicas presentan una organización jerárquica y secuencial que implica que ciertos tópicos son más centrales o más periféricos que otros. Por tanto, el inicio de un fragmento discursivo carecerá, en sentido estricto, de entidades tópicas y, solamente a medida que se vayan introduciendo los constituyentes tópicos y se definan las relaciones existentes entre ellos, éste se estructurará gradualmente desde una perspectiva tópica (Moya, 2005b).

5.2.1.1. Tópico nuevo

Dik denomina “*New Topic*” (*NewTop*) a la primera presentación de una entidad tópica en el discurso: “If a discourse is to be about a certain D-Topic, that D-Topic will, at some point, have to be introduced for the first time” (Dik, 1997a:314). Los tópicos nuevos se caracterizan, desde el punto de vista formal, por su tendencia a ubicarse hacia el final de la estructura oracional, y desde el punto de vista prosódico, por su disposición a recibir la mayor carga acentual de la oración (cfr. Dik, 1997a:316).

¹⁴ Dik (1989, 1997a) habla de entidades tópicas y de tópicos discursivos (*D-Topics*), pero en ningún momento hace una distinción explícita entre “entidad tópica” como un constituyente de la estructura oracional, y “tópico discursivo” como la expresión que representa el significado general del discurso. Creemos, no obstante, que aunque no presenta un término explícito que diferencie estos dos conceptos, como sí se especifica en los trabajos de van Dijk (1977), Brown y Yule (1983), van Oosten (1985), Downing (1997) y Moya (2005a,b), entre otros, implícitamente sí se puede deducir que en su gramática funcional existe una diferencia clara entre la percepción del tópico global del discurso y la expresión lingüística de la oración que hace referencia a una entidad tópica local.

La noción de tópico nuevo de Dik es equivalente al concepto de “*Presentative Function*” de Hannay (1985b)¹⁵ y se refiere al carácter introductorio y novedoso de aquellos participantes que son activados por vez primera en el universo discursivo. La introducción de una entidad tópica se puede realizar tanto a través de estructuras definidas como indefinidas, dependiendo de si el elemento tópico en cuestión es recuperable o desconocido, desde el punto de vista informativo, para el receptor del mensaje (cfr. Dik, 1997a:316).

5.2.1.2. Tópico conocido

Una vez que una entidad tópica ya ha sido introducida o activada en el discurso, Dik (1997a:318) valora sus sucesivas apariciones como ejemplos de “*Given Topic*” (*GivTop*). Los tópicos conocidos se definen tanto por su tendencia a ocupar la posición inicial de la estructura oracional, estableciendo de este modo una estrecha relación con la función de sujeto, como por la ausencia de prominencia acentual desde una perspectiva prosódica.

El lingüista holandés describe el tópico conocido como aquel participante que ha sido previamente mencionado en el discurso, bien por medio de un elemento tópico nuevo, bien por medio de un subtópico, y estima que, cuando ha sido activado, puede mantenerse en un primer plano informativo a través de las sucesivas referencias que a él se hagan en oraciones posteriores.

5.2.1.3. Subtópico

Dik, siguiendo a Hannay (1985a:57; 1985b:53), emplea el término “*Sub-Topic*” (*SubTop*) para definir aquellas entidades asociadas o relacionadas con un tópico previamente activado en el discurso o inferibles de una entidad tópica conocida,

¹⁵ “A term with presentative function refers to an entity which the speaker by means of the associated predication wishes to explicitly introduce into the world of discourse” (Hannay, 1985b:171).

argumentándose dicha asociación desde el conocimiento que los interlocutores comparten del mundo en general o del universo textual en particular¹⁶:

Once a certain entity has been introduced into the discourse as a NewTop, we may treat not only that entity as a GivTop, but also those entities which may be inferred from it on the basis of our knowledge of what is normally the case in the world. These entities may be called Sub-Topics of the GivTop (Dik, 1997a:323).

A partir de estas palabras de Dik, se puede deducir que un subtópico es un tipo especial de tópico conocido, que se diferencia de éste por recibir cierta carga acentual desde el punto de vista prosódico: esto se debe a su carácter un tanto innovador (pues no han sido previamente mencionados en el texto como tales) y, en algunos casos, contrastivo (ya que siempre se pueden establecer otros subtópicos potenciales de un tópico anteriormente activado) (cfr. Dik, 1989:391; 1997a:457).

Cuando una entidad es interpretada como un subtópico se debe asumir, siguiendo a Hannay (1985a,b), que existe una relación de inferencia entre ella y otro referente previamente activado en el discurso con el que mantiene una fuerte asociación, aunque ésta no sea en apariencia evidente y el receptor tenga que hacer un esfuerzo para reconocerla¹⁷.

5.2.1.4. Tópico recurrente

Finalmente, con la noción de “*Resumed Topic*” (*ResTop*) Dik se refiere a aquellas entidades que son restablecidas nuevamente en el texto tras haber permanecido ausentes durante una parte de éste (cfr. Dik, 1989:277). El tópico recurrente no puede abrir una nueva unidad discursiva, solamente puede restablecerla.

¹⁶ Hannay (1985a) y Dik (1989) consideran que dos entidades tópicas mantienen una relación de inferencia entre sí, si una de ellas forma parte de la otra, si es un miembro, un ejemplo, una copia, un aspecto o una proyección de la otra, si representa su opuesto o si está asociada con ella o si entre ellas se establece lo que Clark y Haviland (1974, 1977) denominan “*bridging assumptions*”. En este sentido, Dik (1997b:437) expone: “A Given Topic-Subtopic sequence is interpreted as coherence if the interpreter, aided by his frame knowledge, can reconstruct the step(s) which allows S to assume that, once the Given Topic has been established, the Subtopic may be assumed to be available as well”.

¹⁷ Coincidimos con Sinclair (1993) cuando afirma que el texto no tiene por qué ser explícitamente coherente y que en muchos casos la coherencia se establece en base a las inferencias que el lector hace de la información que se le presenta. También Clark y Haviland (1974, 1977), desde una perspectiva psicolingüística, afirman que la construcción de las denominadas “*bridging assumptions*” conlleva tiempo, no es algo automático.

Desde el punto de vista formal el tópico recurrente se caracteriza por estar realizado por una forma de referencia anafórica fuerte, que puede ser bien un sintagma nominal con artículo definido o adjetivo demostrativo o posesivo, o bien un nombre propio; desde el punto de vista prosódico, el tópico recurrente se caracteriza por recibir cierta carga acentual.

Dik (1997a:325) también hace referencia a los distintos requisitos que han de tenerse en cuenta para la reintroducción de un tópico recurrente en el discurso: en primer lugar, un conector que indique el comienzo de una unidad discursiva nueva; en segundo lugar, una muestra explícita o implícita de que la entidad en cuestión ha sido mencionada con anterioridad en el texto; y, por último, una forma fuerte de referencia anafórica que evite posibles ambigüedades discursivas.

5.2.1.5. Valoración crítica

La tipología tópica de Dik resulta de gran utilidad a la hora de definir la estructura informativa del discurso, así como las estrategias que permiten la introducción, mantenimiento o recuperación de las entidades tópicas. No obstante, conscientes de que su modelo presenta algunas inconsistencias en sus planteamientos, creemos que debe ser revisado en algunos de sus aspectos, especialmente en lo relativo al trato especial que concede a las entidades tópicas dentro de la estructura oracional¹⁸ y a sus conceptos de tópico novedoso y tópico conocido.

En cuanto a la noción de tópico nuevo, Dik asigna un estatus tópico a los nuevos referentes introducidos en construcciones existenciales o indefinidas, tales como la recogida en el ejemplo 18, perteneciente a uno de los cuentos de nuestro corpus. Sin embargo, estamos de acuerdo con Moya (2005b, 2006b), cuando afirma que no se debe considerar este tipo de referentes como entidades tópicas a no ser que su continuidad se mantenga en el discurso venidero. Así, el constituyente '*a flagstaff*' carece de topicalidad en el siguiente ejemplo, pues en el resto del texto no se imparte ninguna otra información acerca de él.

¹⁸ "In many languages certain topical elements are singled out for special treatment with respect to form, order, and prosodic properties. Such elements will receive the pragmatic function of Topic ... Likewise, if such special treatment is given to focal elements, these will be assigned the pragmatic function of Focus ..." (Dik, 1989:266).

(18) *There was a flagstaff in the garden, and on the roof was a gilt weathercock shaped like a telescope (Mary Poppins, 9-11:p. 11).*

Ya se ha referido cómo Dik aplica el término de tópico conocido a aquellas entidades que han sido previamente introducidas en el discurso por medio de un tópico introductor o de un subtópico.

Consideramos, sin embargo, incompleta esta definición y, en contraste con la tesis de Dik, asumimos las aportaciones de Moya (2005a,b, 2006a,b) para proponer una ampliación del concepto. De esta forma, un participante tópico debe considerarse conocido, no sólo cuando ha sido previamente introducido en el texto mediante un tópico novedoso o un subtópico, sino también en aquellos casos en los que es presentado por otros elementos informativos del mensaje, ya activados en el discurso, tales como procesos verbales, circunstanciales o entidades nominales que, ubicados habitualmente en posición final, introducen futuros tópicos potenciales.

Por otra parte, las oraciones que utiliza Dik en su gramática funcional como ejemplos para demostrar las caracterizaciones teóricas que propone en su tipología y para definir la noción de tópico no se han extraído de textos auténticos, tratadas consecuentemente de forma aislada y no como integrantes de un fragmento textual. De ahí que su tipología tópica, aun resultando de gran utilidad, esté necesitada de ciertas precisiones si queremos que resulte verdaderamente eficaz para aplicarla al discurso real. El problema fundamental de su teoría radica en el trato especial que, desde una perspectiva formal, le asigna a los constituyentes tópicos. Sin embargo, su modelo facilita el análisis de la continuidad de las entidades tópicas desde una perspectiva informativa y textual y, por ello, con modificaciones, lo aplicamos a nuestra selección de textos.

5.2.2. La continuidad tópica de Givón

A continuación analizaremos el modelo tópico de Givón (1983), del que más adelante ofreceremos una visión crítica. Nos centramos especialmente en su concepto de “continuidad tópica”, que facilita el análisis de la noción de tópico aplicada a secuencias textuales. Ésta es la gran aportación del lingüista americano a los estudios de esta

función pragmática, pues supone un importante avance con respecto al tratamiento oracional que le habían otorgado la mayoría de los lingüistas del Círculo de Praga:

In the early 1970's ... we tended to incorporate uncritically our predecessors' view of 'topic' as an *atomic, discrete* entity, a single constituent of the clause ... But already then, there was a range of rather recalcitrant data which suggested that, at least at the functional level, 'topic' was not an atomic, discrete entity (Givón, 1983:5).

Givón (1983, 1992, 1995) concibe la noción de topicalidad como un proceso de activación referencial a través del cual se introducen, de forma coherente, los referentes nominales que desempeñan una función tópica en el discurso: "Nominal referents – topics– serve as file labels: they are used to access ("activate") the storage nodes where incoming information is filed" (Givón, 1992:6). El fenómeno de topicalidad es, por tanto, un proceso mental, mediante el que el emisor identifica y activa los referentes tópicos que han sido previamente almacenados en su memoria para después, en una fase posterior, transmitir información novedosa sobre ellos al receptor (cfr. Moya, 1999:108).

Givón (1983) afirma que el tópico es una categoría, ante todo, textual, que identifica las entidades principales a las que se hace referencia verbalmente de forma persistente en el discurso. La unidad textual mínima que Givón considera apropiada para el análisis del fenómeno de la continuidad tópica es el párrafo temático (*thematic paragraph*)¹⁹, formado por una secuencia de oraciones, estructuralmente cohesivas y pragmáticamente coherentes, que se combinan entre sí para formar unidades mayores y más complejas:

Within the thematic paragraph it is most common for one topic to be the continuity marker, the *leitmotif*, so that it is the participant *most crucially involved* in the action sequence running through the paragraph; it is the participant most closely associated with the higher-level 'theme' of the paragraph; and finally, it is the participant most likely to be coded as the *primary topic* – or grammatical subject – of the vast majority of sequentially-ordered clauses/sentences comprising the thematic paragraph (Givón, 1983:8).

En oposición a los lingüistas de la tradición de la Escuela de Praga, que describen la oración como una unidad bipartita compuesta de elementos tópicos y

¹⁹ Se trata de una noción ya empleada, aunque amparada en una terminología diferente, por autores como Longrace (1976, 1979), Hinds (1979) y Chafe (1979), entre otros.

focales²⁰, Givón define la categoría de tópico desde una perspectiva discursiva y establece una escala de gradación de la topicalidad en función de dos criterios complementarios: la accesibilidad o recuperabilidad de un referente en el discurso precedente y su importancia o persistencia en el discurso posterior.

5.2.2.1. Accesibilidad referencial

El gran mérito del trabajo de Givón radica en la introducción de la noción de continuidad tópica²¹ y en la elaboración de una escala de continuidad para medir la accesibilidad de un referente tópico, teniendo en cuenta el grado de dificultad que el emisor y el receptor del mensaje encuentran a la hora de identificarlo. Son tres los parámetros que se tienen en cuenta a la hora de delimitar la accesibilidad de un referente tópico: el conocimiento general que los hablantes de una misma cultura comparten, que les permite hacer inferencias léxicas y presuposiciones informativas que ayudan a establecer la coherencia discursiva; la situación actual o el contexto deíctico pues, cuanto más cercano esté, temporal y espacialmente hablando, un referente a la situación extralingüística que lo envuelve, más predecible resultará para los interlocutores del mensaje; por último, el discurso previo o los elementos contextuales anafóricos (cfr. Gómez-González, 2001:42; Moya, 2006b:4).

La accesibilidad referencial derivada del discurso previo es, a su vez, resultado de dos factores fundamentales: (a) la distancia referencial (*referential distance*) existente entre la ocurrencia previa en el discurso de un referente tópico y su ocurrencia en la oración actual, precisada en número de oraciones (de uno a veinte); cuanto más corta sea la distancia entre una y otra mención del referente, más fácil será su identificación para los interlocutores²²; (b) la interferencia o ambigüedad potencial

²⁰ Frente a los lingüistas del Círculo de Praga, para los que el tópico precede al comentario y la información conocida y tópica a la información novedosa y focal, Givón considera que esta secuencia no tiene por qué cumplirse siempre, especialmente cuando el tópico en cuestión es continuo y accesible. Así, en base a un principio psicológico denominado “*task-urgency principle*” (Givón, 1983:20), el emisor tiene la posibilidad de emplear la estructura comentario/tópico para organizar el mensaje ubicando la información más urgente, novedosa y relevante para la comunicación en las posiciones iniciales de la estructura oracional.

²¹ Diferentes términos han sido utilizados para referirse a un concepto similar: “*identification span*” (Grimes, 1975), “*topic chain*” (Dixon, 1972; Dik, 1989, 1997a); “*topical span*” (De Vries, 1983).

²² “The gap is thus expressed in terms of *number of clauses to the left*. The minimal value that can be assigned is thus *1 clause*, which is maximally continuous. Since it is impossible to deal adequately with

(*potential interference*) se refiere a la dificultad que causan en la identificación del tópico de una oración aquellos elementos referenciales semánticamente compatibles con la información que éste expresa; Givón considera que, para evitar posibles ambigüedades discursivas, solamente se debe activar un referente tópico en cada oración y que, una vez activado, un constituyente tópico se mantendrá vivo hasta que otro referente, desempeñando una función tópica, ocupe su estatus: "... only one file is open at any given time" (Givón, 1992:42). Ambos parámetros, por otra parte, se complementan para caracterizar la accesibilidad de un referente tópico.

5.2.2.2. Continuidad o persistencia tópica

El segundo de los criterios que miden la topicalidad en la escala de Givón es el de la continuidad, importancia o persistencia tópica (*topic persistence*) de un referente en el discurso venidero, frente a la accesibilidad que se estudia en el discurso previo. Por tanto, Givón (1983:14) considera que, mientras la accesibilidad supone una reflexión sobre la tarea del oyente a la hora de identificar tópicos, la persistencia parece orientada a las intenciones del hablante.

La importancia tópica se define en función de la frecuencia de persistencia de un referente en el discurso: "More important discourse topics appear more frequently in the register, i.e. they have a higher probability of persisting longer in the register after a relevant measuring point" (Givón, 1983:15). Se pueden analizar dos valores textuales de persistencia tópica: la continuidad de un referente a nivel local y su frecuencia general a nivel global (Givón, 1983; Wright y Givón, 1987).

A nivel local, los valores de persistencia tópica se establecen en el contexto lingüístico a través de catáfora, contabilizando el número de veces (entre cero y diez) que una entidad recurre como argumento semántico en las diez oraciones siguientes a su anterior aparición en el texto. La frecuencia general, sin embargo, se define en función del número de veces que el mismo referente aparece como argumento en el discurso global.

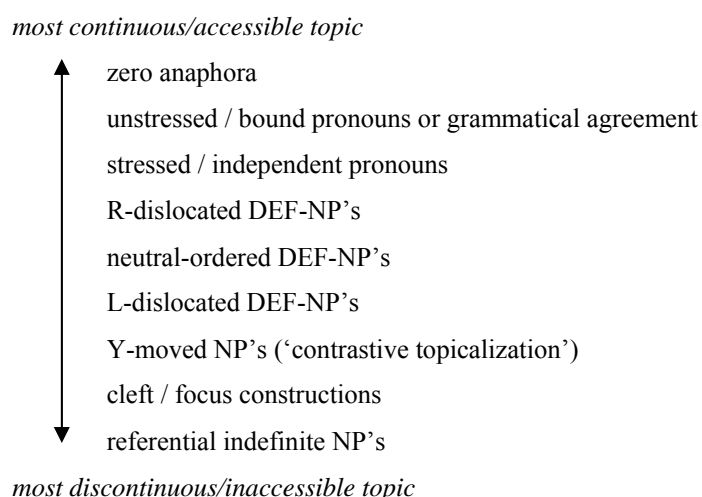
Como ya se apuntó anteriormente, los parámetros de accesibilidad y persistencia se complementan. Así, Givón (1983, 1988, 1993, 1995) afirma que, por regla general,

infinity ... I have chosen to impose that arbitrary upper bounds at 20 clauses to the left" (Givón, 1983:13).

los participantes tópicos más accesibles anafóricamente suelen ser también más recurrentes catafóricamente, presentando un valor de persistencia tópica superior normalmente a dos, a diferencia de los participantes menos persistentes que oscilan entre los niveles de cero y dos. Los tópicos más importantes tienden a persistir más frecuentemente en el discurso posterior y se procesan y memorizan con más facilidad que los tópicos periféricos.

Givón no se conforma con situar los participantes tópicos en la citada escala de continuidad, sino que también se propone señalar qué mecanismos gramaticales se emplean para la codificación en el texto de los distintos tipos de tópico, fiel a su creencia de que un estudio comunicativo de la lengua debe atender a la correlación entre mensaje y código.

El lingüista americano distingue diversos mecanismos para la codificación del tópico en el discurso, que resume en la siguiente escala (Givón, 1983:17):



Esta escala revela que cuanto menos accesible es un referente o más distancia, en número de oraciones, existe con respecto a su mención anterior en el texto, la utilización de pronombres tónicos, expresiones nominales o repeticiones, que son estrategias típicamente discontinuas²³, es más frecuente que el empleo de pronombres átonos y elipsis, estrategias típicamente continuas²⁴.

²³ Estas estrategias suelen emplearse para desactivar el tópico actual e introducir un nuevo participante tópico en el discurso o para reactivar un referente lejano o que sufre interferencias.

²⁴ La pronominalización anafórica es un recurso del que dispone la lengua inglesa para establecer una relación de continuidad tópica entre un participante nominal y su correferente pronominal en un fragmento discursivo donde no existe ambigüedad potencial entre los constituyentes oracionales que pueden desempeñar una función tópica (Moya, 2005a).

Así, observamos cómo los mecanismos se hacen más complejos a medida que el tópico se hace más discontinuo: “The more disruptive, surprising, discontinuous or hard to process a topic is, the more *coding material* must be assigned to it” (Givón, 1983:18). Las referencias anafóricas menos accesibles presentan un valor de distancia referencial superior a tres oraciones desde la última activación del referente en el discurso previo; el valor de distancia referencial de los pronombres contrastivos o los constituyentes nominales oscila entre dos y tres oraciones; finalmente, aquellos participantes altamente tópicos, realizados por pronombres átonos o elipsis, presentan, generalmente, un valor de distancia referencial de uno: “Coding a referent by Zero or unstressed pronoun signals that it is the currently active topic, that it should retain its activation, and that incoming information should continue to be filed under its label” (Givón, 1992:5).

En línea con los planteamientos de Givón, Ariel (1988, 1990, 2001) demuestra que existe una relación directa entre el grado de accesibilidad mental de las entidades (tópicos) y el tipo de expresiones referenciales escogidas para referirse a ellas: “The basic idea is that referring expressions instruct the addressee to retrieve a certain piece of Given information from his memory by indicating to him how accessible this piece of information is to him at the current stage of the discourse” (Ariel, 2001:29). Ariel predice que cuanto más alto sea el nivel de accesibilidad que corresponde a una representación mental, mayor grado de accesibilidad presentará también el marcador lingüístico empleado para recuperarla. Esta idea le lleva a proponer una escala de marcadores de accesibilidad en tres niveles que deberían ser utilizados dependiendo de si el grado de accesibilidad referencial de una entidad es alto, intermedio o bajo respectivamente. Los pronombres y la elipsis, que aportan la mínima cantidad de información, se emplean para las entidades altamente importantes o accesibles, mientras que los marcadores que indican una baja accesibilidad (nombres propios y sintagmas nominales definidos), así como aquellos que señalan un nivel medio de accesibilidad (tanto demostrativos como sintagmas nominales que los contienen), se emplean para entidades que el emisor juzga como menos accesibles o importantes para el receptor (Toole, 1996; Kronrod y Engel, 2001; Moya, 2006b).

5.2.2.3. Tópico: referente nominal

En línea con la tesis de Dik (1989, 1997a) y Hannay (1991), el lingüista americano restringe la propiedad de topicalidad a los participantes nominales de la oración, rechazando la posibilidad de que los procesos verbales puedan desempeñar una función tópica. De hecho, indica explícitamente que únicamente los elementos nominales pueden expresar aquello sobre lo que trata el mensaje, frente a los procesos verbales y elementos descriptivos, que sólo pueden ser considerados como tópicos si son nominalizados y funcionan sintácticamente como el sujeto, el objeto directo o el objeto indirecto de la oración de la que son constituyentes (cfr. Givón, 1993:201-202). Downing caracteriza en los siguientes términos los tópicos prototípicos según el modelo de Givón:

Topicality in the sense of ‘aboutness’ propounded by Givón ... is prototypically about perceptually salient, temporarily stable entities, i.e. referring topical participants, which tend to a) refer to the preceding (anaphoric) discourse, b) persist as such in the subsequent (cataphoric) discourse, c) surface verbally as the nominal arguments of clauses, that is, as grammatical subject or object, as opposed to other syntactic roles, and d) occur in initial position, though not necessarily so (Downing, 1998:27-28).

5.2.2.4. Valoración crítica

Es evidente que la caracterización tópica de Givón (1976, 1983, 1992, 1995) presenta algunos aspectos cuestionables. Especialmente cuando afirma que la realización de las entidades tópicas se restringe a constituyentes nominales que generalmente desempeñan la función de sujeto y de objeto, o a constituyentes que son informativamente conocidos y semánticamente referenciales, pues de esta forma está atribuyendo características específicamente formales y semánticas a una categoría funcional y discursiva. Por otra parte, en plena sintonía con la tesis de Allan (1987) y Moya (1999:114-115), consideramos que el lingüista americano presenta el fenómeno de continuidad tópica como una mera sucesión de referentes formales, cuya persistencia se mantiene a lo largo de un fragmento textual. De esta forma, se pierde el carácter intuitivo de una noción cuya principal función consiste en expresar aquello sobre lo que trata el texto o una parte del mismo, y se concede a los procedimientos gramaticales una

importancia excesiva para definir una categoría eminentemente pragmática: “It fails to bridge the gap between the formal indicators of formal continuity ... and our intuitions of “aboutness” which lead to recognition of the discourse topic or theme of a text” (Allan, 1987:164).

Otro de los problemas que plantea el modelo de continuidad tópica de Givón radica en el hecho de otorgar un cierto estatus tópico a todos los elementos referenciales de la oración, pues todos ellos participan, en mayor o menor medida, de las escalas de accesibilidad y persistencia en base a las que se define el fenómeno de topicalidad. A diferencia de lingüistas como van Dijk (1981a)²⁵, Givón, no ofrece un criterio claro para diferenciar aquellos elementos referenciales de la oración con una función tópica de otras expresiones meramente correferenciales que no expresan aquello sobre la que ésta trata²⁶.

No obstante, sí que ofrece aportaciones de sumo interés que vamos a incorporar a nuestro modelo. En primer lugar, la concepción de la noción de topicalidad como un fenómeno discursivo, pues el tópico se identifica en función de la accesibilidad y la continuidad de un referente nominal en una secuencia textual. La articulación de ambas variables (accesibilidad y continuidad) supone el reconocimiento de la importancia tanto del discurso anterior como del discurso venidero en la localización y definición de las entidades tópicas.

Además, Givón considera, en sintonía con la teoría de la accesibilidad de Ariel, que la forma de las expresiones referenciales empleadas para la codificación en el texto de los distintos tipos de tópico depende de su grado de accesibilidad, medida en términos de una triple distinción en el lenguaje: la distancia desde la última mención de la entidad tópica en cuestión, su interferencia potencial con otras expresiones correferenciales y su importancia en el discurso venidero. A medida que se incrementa la distancia respecto a la última mención de la entidad tópica, más material codificador se requiere para referirse a dicha entidad. La distancia se establece en base al número de oraciones que pueden contarse entre la anterior aparición de un referente y su ocurrencia actual: un tópico que muestra continuidad respecto a la cláusula precedente será más

²⁵ Van Dijk (1981a) precisa que, cuando existen varios constituyentes correferenciales dentro de la misma oración, la elección del tópico está determinada por la estructura tópica de la oración u oraciones anteriores, por la macroestructura global del discurso y por la información que facilita el contexto pragmático.

²⁶ A esta cuestión remiten las siguientes palabras de Tomlin et al.: “The more accesible a referent is, the higher its degree of topicality. Since topicality is defined by a scale, all referential elements in the utterance in principle can be assigned a topicality value of one kind or another. Thus every referent to one degree or another is a topic” (1997:89).

fácil de procesar para el lector; sin embargo, los tópicos que representan información nueva (tópicos introductores) y los tópicos que se recuperan tras un período de ausencia en el texto (tópicos recurrentes) son más difíciles de identificar. A su vez, cuantos más competidores potenciales intervengan entre la mención actual y la mención previa de un constituyente tópico, menos accesible será, haciéndose necesario el empleo de mecanismos gramaticales más complejos. En lo relativo a la importancia, los tópicos más persistentes son altamente accesibles y requieren menos material codificador que los tópicos con un nivel de persistencia más bajo.

5.3. NUESTRO MODELO DE ANÁLISIS

Una vez introducida la problemática que conlleva la delimitación de la noción de tópico, y tras analizar y valorar las caracterizaciones de tópico que hemos considerado de mayor relevancia para nuestra investigación, nos proponemos describir en este apartado el modelo que vamos a aplicar a nuestro corpus de textos, para estudiar, en función de sus características específicas de género y registro, la progresión temática y tópica de las narraciones infantiles destinadas a niños de entre 0 y 11 años, atendiendo especialmente a las diferencias que se puedan producir en relación con el estadio de desarrollo en que se encuentra el lector.

Comenzaremos con una definición del tópico desde la perspectiva de “*aboutness*” (tematicidad) en sus dos unidades de aplicación, la oración y el discurso. A continuación, presentaremos la tipología tópica que proponemos para abordar el estudio de la introducción y continuidad de las entidades tópicas oracionales en los cuentos infantiles, así como las relaciones de cohesión y coherencia que se establecen entre los constituyentes tópicos locales y el tópico global. Para concluir, centraremos nuestra atención en el modo en que se secuencian y organizan las distintas cadenas tópicas que definen el contenido informativo del discurso y que, a su vez, configuran su macroestructura tópica.

5.3.1. La noción de tópico como “*aboutness*”

Nuestro enfoque considera que las características esenciales que otorgan a un constituyente o a una idea un estatus tópico son la propiedad semántica de “*aboutness*” (tematicidad) y los propósitos e intereses comunicativos del emisor y el receptor del mensaje. En línea con el nuevo modelo de gramática funcional del discurso (FDG) presentado por Hengeveld (2004a,b), la noción de tópico responde a aspectos tanto cognitivos como contextuales, por lo que se considera integrada en el componente interpersonal (pragmática), un nivel que engloba y controla las especificaciones que se hacen en los componentes inferiores del sistema, el representativo (semántica) y el expresivo (sintaxis). El emisor que desea producir un mensaje organiza la información en base a un propósito comunicativo en un contexto específico. A continuación codifica esta información gramatical y fonológicamente, para, en última instancia, pasar a la

articulación del mensaje (Hengeveld, 2004a,b, 2005). Se trata, por tanto, de un proceso que se origina en los componentes superiores del sistema (*top-down*), que parte de la intención para culminar en la articulación. De esta manera, el tópico deja de ser un fenómeno formal que se identifica fundamentalmente en función de criterios de carácter gramatical, a través de marcadores específicos o en función de la posición en la oración.

En el seno de la gramática funcional tradicional, el aspecto formal se había convertido en prioritario para el reconocimiento de las entidades tópicas, como se observa fundamentalmente en trabajos de Dik (1989, 1997a): “In many languages certain topical elements are singled out for special treatment with respect to form, order or prosodic properties” (Dik, 1989:266). Para identificar un tópico se hacía necesario singularizar de manera sistemática su exponente formal dentro del sistema lingüístico: a través de la forma morfológica, a través de una partícula, una construcción específica, un orden de palabras determinado²⁷, una forma prosódica particular (cfr. Cornish, 2004:131). El tratamiento formal especial que se aplica a las entidades tópicas se asocia principalmente en la gramática funcional ortodoxa con la posición inicial de la oración. El hecho de que el tópico puede ubicarse en posición inicial sólo cuando ningún otro elemento oracional confinado a esta posición está presente, complica aún más la cuestión (cfr. Butler, 2003b:86), pues la correlación entre entidades tópicas y posición inicial no es de ninguna manera obvia. Por esta razón, autores como Mackenzie y Keizer (1991:192; 2005:268-269) llegan a concluir que no existe la función de tópico como tal en lengua inglesa, pues no existe en este idioma una codificación sistemática que singularice las expresiones que presentan una función tópica respecto a las expresiones no tópicas.

Dentro del modelo de FDG, todavía en elaboración, consideramos de gran valía la aportación de Cornish (2004), que critica la excesiva gramaticalización atribuida a la noción pragmática de tópico. De ahí que insista en la idea de que la asignación de las funciones pragmáticas debe tener lugar antes, nunca después, de los estadios en que se establecen las propiedades semánticas y sintácticas dentro de la oración. De este modo se confirma la independencia de la categoría de tópico con respecto a criterios de

²⁷ Dik (1989:343; 1997a:403) parece otorgar una relevancia especial a las posiciones inicial y final de la oración, al asignar las funciones pragmáticas de tópico y foco en función de su tratamiento especial dentro de la estructura oracional. De hecho, apunta a una tendencia general que ubica las entidades tópicas conocidas al comienzo de la oración en lengua inglesa, a la vez que asume que los tópicos introductores tienden a desplazarse hacia la parte final de la oración: “... Newtop constituents are not usually placed in the clause-initial position” (1997a:423). También Givón (1983:229; 1988:224) reconoce el trascendente papel que juega la posición en la oración para el reconocimiento de las entidades tópicas: un tópico más predecible sigue al comentario, mientras que un tópico menos predecible lo precede.

carácter puramente gramatical o formal: “So topics ... may be such without there needing to be dedicated language-specific coding devices for expressing them, the Interpersonal and Representational Levels now being distinct and containing non-isomorphic types of units” (Cornish, 2004:142).

En el marco de este nuevo enfoque en los estudios lingüísticos cobran especial valor las conclusiones ya vertidas en las investigaciones de Alcaraz (1990), Downing (1991), Downing y Locke (1992, 2006), Hasan y Fries (1997) y Moya (2005a,b, 2006a): el concepto de tópico debe dissociarse de la noción de tema (Halliday, 1967, 1985, 1994, 2004), pues no siempre se puede establecer una relación automática entre el constituyente que expresa aquello sobre lo que trata el mensaje (tópico) y el punto de partida de la estructura oracional (tema). El tópico es, por encima de todo, una categoría textual que está determinada por el contexto y no por otras cuestiones puramente formales o estructurales.

Tampoco compartimos la tesis de lingüistas como Sgall (1972), Kuno (1972a), Gundel (1985) o Hajicová (1991), que asumen que el tópico debe ser seleccionado, en base a un criterio de carácter semántico, de entre constituyentes dependientes o informativamente conocidos²⁸. Proponemos, por el contrario, la distinción entre la noción de tópico y el concepto de “información conocida”: el tópico no tiene por qué vincularse con una entidad del conocimiento situacional, textual o general que el emisor y el receptor comparten, si bien es cierto que en numerosas ocasiones estas categorías se superponen en un único elemento oracional.

Del mismo modo, también rechazamos que el tópico deba estar necesariamente realizado por elementos oracionales que desempeñan la función sintáctica de sujeto. Dentro del marco de la Gramática Funcional, Dik (1989, 1997a) afirma que tópico y sujeto, aunque distintos, presentan una fuerte tendencia a coincidir en el mismo término. Desde una perspectiva cognitiva, van Oosten (1985) señala que el tópico prototípico, definido como una entidad perceptualmente importante a lo largo de un fragmento del texto, tiende a solaparse con la función gramatical de sujeto y la función semántica de agente. Dentro del Funcionalismo Americano, Givón (1992) también considera que las entidades que expresan información tópica coinciden habitualmente con sintagmas nominales que tienen función de sujeto u objeto directo. Siguiendo esta posición,

²⁸ La denominada condición de familiaridad tópica (*topic-familiarity condition*) es prerrogativa necesaria para que se dé la topicalidad en la teoría de Gundel: “An entity, E, can successfully serve as topic, T, iff both speaker and addressee have previous knowledge of or familiarity with E” (Gundel, 1988:39).

Langacker (2000:28-29) describe un sujeto prototípico como el que desempeña respectivamente las funciones de agente y tópico primario de la cláusula. Sin embargo, nosotros nos alineamos en este sentido con Cornish (2004) y Moya (2006a), quienes estiman que, aunque los constituyentes tópicos muestran una cierta disposición a desempeñar la función sintáctica de sujeto, la función semántica de agente y a ocupar la posición inicial de la oración, éstas no son propiedades fundamentales y necesarias para delimitar y definir la categoría pragmática a que estamos haciendo referencia.

En consecuencia, parece adecuado abogar, como ya sugirieran en las últimas décadas autores como van Dijk (1977, 1981a,b), Reinhart (1982), Siewierska (1991), Downing (1997, 1998), Bolkestein (1998), pero especialmente dentro del marco que desde el modelo de FDG presentan autores como Gómez-González (2001, 2004), Butler (2003b), Moya (2003, 2005a,b, 2006a,b), Cornish (2004) o Hengeveld (2004a,b) por una definición semántico-pragmática de tópico, como aquella entidad, proposición o idea principal sobre la que trata una oración, un fragmento discursivo o el discurso en su sentido global. En este sentido, Moya (2005b:191) plantea los siguientes aspectos como decisivos en la delimitación del concepto de tópico desde la perspectiva de “*aboutness*”:

- the communicative purpose of the speaker / writer, defined on the basis of relevance or current interest (Reinhart, 1982);
- the short-term linguistic contextual information derivable from both the previous and the subsequent discourse;
- the extralinguistic context of communication and, finally,
- the long-term or general knowledge that the interlocutors share or can infer from a specific situation.

Definimos el tópico, en definitiva, como un fenómeno pragmático y cognitivo, que únicamente puede establecerse a nivel contextual y en base al estado cognitivo actual del emisor que, a su vez, determina la elección de expresiones referenciales empleadas para facilitar la identificación de un referente tópico en el discurso y el mantenimiento de su continuidad. En cualquier texto hablado o escrito, el emisor debe ofrecer al receptor la posibilidad de identificar las entidades activadas mediante el uso de expresiones referenciales apropiadas, que deberían ser más o menos explícitas dependiendo de su grado de accesibilidad en el discurso (Gundel et al., 1993; Ariel, 1990, 2001; Kronrod y Engel, 2001; Moya, 2006b).

5.3.2. Tópico oracional y tópico discursivo

La noción de tópico se ha ampliado desde Hockett (1959) para aplicarse no solamente a la oración, sino a secciones textuales y al texto en su sentido global²⁹. De hecho, dependiendo de la unidad de aplicación (la oración o el discurso), distinguiremos, en consonancia con los planteamientos de Schank (1977), van Dijk (1977, 1981a,b), Dik (1997a), Downing (1997) o Alcaraz (2000), entre otros, entre tópico global o discursivo y tópico oracional o local.

Dentro de la perspectiva pragmático-discursiva que hemos adoptado, y en línea con las opiniones de Cornish (2004), el tópico local se define como una entidad contextual y referencial sobre la que se imparte información a nivel oracional. El tópico local es un constituyente que está en el primer plano de la conciencia del interlocutor en el momento de la comunicación, y constituye un fenómeno referencial pues, después de su primera activación, se mantiene a través de las continuas referencias que a él se hacen a lo largo del texto (Givón, 1983, 1993, 1995). En este sentido, se considera que un pasaje discursivo versa sobre un determinado tópico si esta entidad sobre la que se imparte información es referida, de forma persistente, por la mayoría de los constituyentes oracionales que desempeñan una función tópica (Dik, 1997a; Moya, 2005b, 2006b).

Sin embargo, en muchos casos el tópico no coincide con una unidad concreta de la oración que describe aquello sobre lo que ésta trata, sino que expresa una idea principal o un concepto general que da uniformidad y coherencia al texto y no está realizado por un constituyente específico de la estructura oracional. Frente al tópico oracional, que es la entidad o proposición sobre la que se imparte información a nivel local, el tópico discursivo se concibe como un esquema cognitivo o un plan general que unifica a todos los tópicos oracionales del discurso bajo el mismo marco³⁰ (van Dijk, 1977, 1981a,b; van Oosten, 1985; Downing, 1997). Aunque en los enfoques cognitivos se considera que el significado general de un texto no siempre está presente de manera intrínseca, sino que le es asignado por los lectores, juzgamos la noción de tópico discursivo útil y necesaria para referirse a la idea o contenido global sobre el que trata el

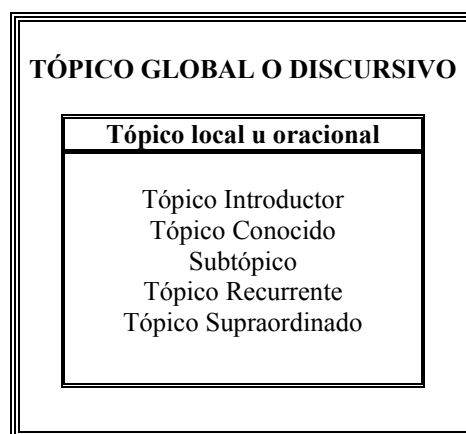
²⁹ “To regard topic as a notion restricted in its application to a single sentence is unrealistic” (Brown y Miller, 1980:365).

³⁰ En el contexto de nuestro estudio el término “marco” se emplea como una palabra que engloba y unifica todos los tópicos locales sobre los que se imparte información en el discurso, sin que su valor esté relacionado con la teoría cognitiva del marco (*frame theory*): “The discourse topic is, as it were, the umbrella which unifies the different sentence topics” (van Oosten, 1985:21).

discurso o una parte del mismo, o a las proposiciones jerárquicamente organizadas que constituyen su macroestructura semántica.

5.3.3. Tipología de tópicos oracionales

La simple diferenciación entre tópico discursivo y tópico oracional resulta insuficiente para la adecuada definición de la estructura informativa del texto, que también requiere una categorización a nivel del tópico oracional³¹. En base a ello distinguimos cinco categorías de tópico oracional³², a través de las cuales se identifican las entidades locales sobre las que se imparte información en las oraciones de los textos, la temporalidad secuencial con que se introducen y recuperan en la escena discursiva, el grado de continuidad o discontinuidad que presentan las diferentes cadenas discursivas, o los lazos de cohesión que se fraguan entre ellas. La suma de relaciones que se establecen entre las distintas unidades que dan forma a un texto y entre cada una de ellas y el texto en su sentido global determinan su coherencia y progresión interna (Sinclair y Coulthard, 1975:128):



³¹ Como apunta Siewierska, la subdivisión de la función tópica dentro de la gramática funcional se diseñó para relacionar la estructura oracional específica con el más amplio escenario discursivo en el que la oración objeto de análisis acontece: "In the present version of FG an attempt is made to link utterances more explicitly to their discourse setting" (Siewierska, 1991:148).

³² Aunque, siguiendo básicamente la tipología tópica elaborada por Moya (1999, 2001) para el estudio de la progresión tópica en textos escritos pertenecientes a varios subgéneros, hemos adoptado parte de la terminología de Dik, no siempre estamos completamente de acuerdo (como se expuso en el apartado 5.2.1.5 de esta sección) con las definiciones de las categorías tópicas que el lingüista holandés presenta en *The Theory of Functional Grammar* (1989, 1997a), en especial cuando se refiere a las nociones de tópico nuevo y tópico conocido.

5.3.3.1. Tópico introductor

Con el término tópico introductor haremos referencia a aquellas entidades tópicas introducidas por primera vez en el discurso (Hannay, 1985a; Dik, 1997a). El tópico introductor es un referente inactivado, cuya función principal consiste en presentar o activar una entidad tópica potencial en el discurso que, a través de las sucesivas menciones que se hagan a ella en el texto posterior, se convertirá en el tópico local de determinadas oraciones. Así pues, dos propiedades fundamentales deben atribuirse a este tipo de tópicos locales: por un lado, su carácter presentativo y novedoso (Hannay, 1985a) y, por otro, su alto nivel de persistencia en el discurso venidero (Givón, 1983; Dik, 1989, 1997a,b). En nuestro corpus, el tópico introductor no tiene por qué ser necesariamente una entidad no mencionada previamente en el texto, puesto que las entidades tópicas introductoras activadas en las primeras oraciones, a través de estructuras presentativas, impersonales o categoriales, suelen haber sido presentadas con anterioridad en el título del cuento, por no hacer referencia a las ilustraciones de la cubierta o la portada interior.

De hecho, no se van a considerar los nuevos referentes introducidos en construcciones indefinidas o existenciales como entidades tópicas propiamente dichas, a no ser que su continuidad se mantenga en el discurso venidero. Seguimos en este sentido las apreciaciones de Moya (2005a,b, 2006a,b), quien aboga por una distinción clara entre tópicos introductores y expresiones presentativas, para diferenciar aquellas entidades semánticamente referenciales que, una vez introducidas, persisten en el discurso (ejemplo 19), de aquellos referentes cuyo valor de persistencia es nulo o cuya continuidad no se mantiene después de haber sido activados (ejemplo 20). Solamente los primeros, a los que se hace referencia tras su primera activación en el contexto lingüístico, serán considerados constituyentes tópicos.

(19) Once upon a time there were **seven washerwomen** (topint). Every day *they* (topcon) went down to the river with their baskets of washing on their heads. *Their names* (subtop) were Dottie, Lottie, Molly, Dolly, Winnie, Minnie and Ernestine, and *they* (topcon) were all good friends (*The Wild Washerwomen*, 7-9).

(20) There were **four kittens**, and the cat had killed the canary.

“They say we did it; but I know better,” said Johnny Town-mouse. “Whatever is that fearful racket?” (*The Tale of Johnny Town-mouse*, 7-9:pp. 50-53).

Probablemente sea la noción de tópico introductor la que más controversia ha suscitado en la lingüística funcional, debido a que generalmente coincide con referentes inactivados o novedosos, típicamente asociados con la función pragmática de foco³³. La frontera divisoria que separa el tópico introductor del foco no está claramente delimitada (Mackenzie y Keizer, 1991:193-194; 2005:269), lo que ha evidenciado una falta total de consenso en cuanto a las propiedades que caracterizan estas dos funciones pragmáticas. Mientras que el tópico está asociado con la entidad sobre la que se habla, se solicita o se da información en un contexto comunicativo, el foco hace referencia, en línea con el planteamiento de Halliday (1967), al constituyente oracional que encierra la información más importante y novedosa o contrastiva y enfática de un enunciado.

5.3.3.2. Tópico conocido

Una vez que un elemento tópico ha sido introducido o activado en el discurso, se considerará un tópico conocido. Como se ha indicado anteriormente, una entidad tópica debe analizarse como conocida no solamente en aquellos casos en los que ha sido previamente activada directa o indirectamente a través de un tópico introductor (ejemplo 21) o un subtópico (ejemplo 22) (Dik, 1989, 1997a), sino también en aquellos otros casos en los que es presentada por otros elementos informativos del mensaje. Entre los citados elementos encontramos procesos verbales (ejemplo 23), circunstanciales (ejemplo 24) o entidades nominales (ejemplo 25) que, ubicados generalmente en la parte final o remática de la oración, suelen introducir futuros tópicos potenciales en el discurso (Moya, 2005b, 2006a,b).

(21) *Wibbly Pig* (topint) can make a wobbly tower! **He** (topcon) can make a cushion mountain!
And a tent (*Wibbly Pig Can Make a Tent*, 0-2).

³³ Dik (1989:391; 1997a:312) destaca la doble naturaleza, tópica y focal, de los tópicos introductores, que define como la introducción de nuevos participantes o entidades sobre las que el hablante tiene la intención de decir algo más adelante, pero que, en virtud de esa introducción, capturan la carga acentual más prominente de la oración que los contiene: "... those pieces of information which are the most important or salient with respect to the modifications which S [the Speaker] wishes to effect in PA [the addressee's current state of pragmatic knowledge], and with respect to the further development of the discourse" (Dik, 1997a:312; el paréntesis es nuestro). La naturaleza focal del tópico novedoso también es reconocida por Hannay (1985a), que propone una función presentativa focal equivalente al tópico introductor de Dik.

(22) *Her father* (subtop) didn't have time to take her to see one at the zoo. *He* (topcon) didn't have time for anything (*Gorilla*, 7-9).

(23) And Babar asked the birds *to take invitations* to all the animals, and he told the dromedary to go to the town to buy him some fine wedding clothes. *The guests* (topcon) began to arrive (*The Story of Babar*, 7-9:pp. 40-42).

(24) The whole of this family — the six grown-ups (count them) and little Charlie Bucket — live together *in a small wooden house* on the edge of a great town.

The house (topcon) wasn't nearly large enough for so many people, and life was extremely uncomfortable for them all (*Charlie and the Chocolate Factory*, 9-11:pp. 14-15).

(25) In the middle of the night, Hannah woke up and saw *a very small parcel* at the foot of the bed. *It* (topcon) *was* a gorilla, but it was just a toy (*Gorilla*, 7-9).

En este sentido, la teoría de la progresión temática³⁴ de Danes (1974) puede desempeñar un papel importante para ampliar la noción de “*Given topic*” que Dik (1989, 1997a) presenta en su gramática funcional. De entre los tipos de progresión temática que distingue Danes nos interesa especialmente en este punto el denominado en castellano “progresión temática lineal”, en el que el rema de una oración se convierte en el tema de la estructura oracional siguiente, contribuyendo de esta forma a la coherencia interna del discurso y a la creación de un estilo dinámico de comunicación (véanse ejemplos 24, 25).

5.3.3.3. Subtópico

El término subtópico se emplea para definir aquellas entidades asociadas o relacionadas con un tópico introductor (ejemplo 26) (Fumero-Pérez, 2001) o con un tópico previamente activado en el discurso (ejemplo 27) (Hannay, 1985a,b, 1991; Dik, 1989, 1997a): “If an entity X has been activated in the given setting, then the speaker may present an entity Y as a sub-Topic entity, if Y R X, where R is a relationship of inference” (Hannay, 1985b:53).

³⁴ Véase el apartado 5.1.2 de esta sección.

(26) In the Great Forest *a little elephant* (topint) was born. **His name** (subtop) was Babar (*The Story of Babar*, 7-9:p. 3).

(27) “But I love you as high as *I* can hop,” smiled Big Nutbrown Hare — and *he* (topcon) hopped so high that **his ears** (subtop) touched the branches above (*Guess How Much I Love You*, 3-6).

En la línea marcada por Prince (1981a:236) y Hannay (1985a), hemos considerado que los subtópicos deben describirse en función de su doble naturaleza informativa, como entidades novedosas, debido a que son introducidas como tales por primera vez en el discurso³⁵ y, al mismo tiempo, como entidades conocidas, ya que son contextualmente dependientes y proceden o se pueden reconstruir, aunque sea de forma indirecta, de otras entidades evocadas previamente: “There are also arguments to suggest that inferables in fact show a tendency to shade off, as it were, into evoked entities on the one hand and unused entities on the other” (Hannay, 1985a:53). Por ello, aunque no son entidades referencialmente idénticas a otros constituyentes que han sido anteriormente activados en el contexto lingüístico, su capacidad de inferencia y su dependencia contextual las convierte, más que en constituyentes novedosos, en una clase particular de tópicos conocidos, que desempeñará un papel importante en la continuidad tópica y la coherencia textual.

La estrecha relación de dependencia que les une justifica que no se origine un cambio de tópico propiamente dicho en el devenir discursivo en aquellas situaciones en las que se pasa de un tópico a su correspondiente subtópico o, a la inversa, cuando de un subtópico se activa el tópico base. En estos casos no asistimos al restablecimiento de un tópico que, tras no haber sido mencionado durante un cierto período de tiempo, es de nuevo reactivado en el discurso; nos estamos moviendo, por el contrario, dentro del mismo campo temático.

En el siguiente ejemplo, extraído de uno de los cuentos del corpus seleccionado, se ofrece información sobre *Max*, un niño bastante rebelde, y sobre *su madre*, un subtópico asociado con la entidad tópica principal de la narración. Debido a la clara relación de dependencia que se establece entre *Max* y su progenitora, el tópico de la penúltima cláusula de este párrafo, realizado por el nombre propio ‘*Max*’, ha de

³⁵ “There are two explanations for why SubTops behave differently from GivTops: (i) SubTops, although they can be understood in terms of contextual information, have not been mentioned as such in the preceding context, and their individual identity is thus ‘new’ to the discourse; (ii) As the notion of SubTop suggests, there are often other potential SubTops of the same GivTop” (Dik, 1997a:457).

analizarse como un tópico conocido y no como un tópico recurrente, ya que ambas entidades forman parte de la misma secuencia tópica:

(28) The night **Max** (topint) wore his wolf suit and made mischief of one kind and another *his mother* (subtop) called him “WILD THING!” and **Max** (topcon) said “I’LL EAT YOU UP!” so *he* (topcon) was sent to bed without eating anything (*Where the Wild Things Are*, 3-6).

5.3.3.4. Tópico recurrente

Por último, en consonancia con los planteamientos de Dik (1989, 1997a), emplearemos el término tópico recurrente para describir aquella entidad tópica que, tras haber permanecido inactiva por un tiempo en la conciencia periférica, es reintroducida de nuevo en el discurso mediante referencia anafórica, sin que sea necesario que se haga una indicación explícita de su reactivación³⁶. Según Cornish (2004:132-133) se asume que un tópico recurrente es un referente que existe en el momento actual del discurso, pero que no es el foco actual de atención del receptor. Independientemente del número de oraciones que se puedan contabilizar entre la mención anterior de un referente tópico y su nueva reactivación en el contexto posterior, asumimos que siempre que la cadena tópica actual sea interrumpida, debido a la reintroducción o restablecimiento de un constituyente tópico conocido, se activará un tópico recurrente. Tanto ‘*Rabbit*’ como ‘*Bear*’ y la segunda aparición de ‘*Christopher Robin*’ recuperan en el pasaje de *Winnie-the-Pooh* que se muestra a continuación secuencias tópicas que han sido suspendidas temporalmente:

(29) So for a week *Christopher Robin* (topcon) read that sort of book at the North end of Pooh, and **Rabbit** (toprec) hung his washing on the South end ... and in between **Bear** (toprec) felt himself getting slenderer and slenderer. And at the end of the week **Christopher Robin** (toprec) said, “Now!” (*Winnie-the-Pooh*, 9-11:p. 31).

³⁶ El modelo de Dik (1989:277; 1997a:325) sí considera la presencia de algún tipo de estrategia que indique que se va a producir un cambio a un tópico que ya ha sido introducido anteriormente en el discurso, especialmente en aquellos casos en los que, tras haber sido activados varios tópicos diferentes, y haber continuado el discurso durante cierto tiempo en torno a uno de ellos, se decide pasar a hablar de otro de esos tópicos ya conocidos.

5.3.3.5. Tópico supraordinado

Existe una estrecha relación entre el tópico del discurso y el tópico oracional, pues el tópico local puede encapsular³⁷, en un único constituyente, la información global expresada en el texto o en una secuencia textual, creando así fuertes lazos de cohesión y de coherencia entre una estructura oracional específica y el texto del que forma parte. Cualquier elemento del tópico discursivo se puede focalizar y convertirse en un tópico local, sin que se pierda la coherencia interna del discurso (Moya, 2005a,b). Este tipo de tópicos locales que evocan, a nivel oracional, la idea general sobre la que trata el discurso o un fragmento del mismo, o hacen referencia a una expresión macroestructural o discursiva, se denominan, siguiendo la terminología de van Oosten (1985:24), tópicos supraordinados. Los referentes *'it'* y *'that'* del siguiente ejemplo, sobre los que versan las oraciones a que pertenecen, solamente adquieren sentido en función del fragmento textual que les precede, cuyo contenido engloban.

(30) And after Mrs Banks had given the matter some consideration she came to the conclusion that she would rather have Jane, who was the eldest, and Michael, who came next, and John and Barbara, who were Twins and came last of all. So **it** (topsup) was settled, and **that** (topsup) was how the Banks family came to live at Number Seventeen, with Mrs Brill to cook for them, and Ellen to lay the tables, and Robertson Ay to cut the lawn and clean the knives and polish the shoes and, as Mr Banks always said, "to waste his time and my money" (*Mary Poppins*, 9-11:p. 10).

No obstante, y a pesar de que ayudan a establecer la coherencia interna del texto y a mantener la continuidad tópica del discurso, estas entidades tópicas son muy escasas en las narraciones infantiles. Esta ausencia significativa se debe, probablemente, a la sencillez que caracteriza la trama argumental de las creaciones destinadas a los pequeños, ya que el autor del cuento intenta desde el primer momento marcar con absoluta claridad y precisión las entidades tópicas sobre las que se ofrecerá información al niño, para así captar su atención y facilitar el seguimiento del texto.

³⁷ Aunque el término "*encapsulation*" fue acuñado por Sinclair (1992) para hacer alusión a un mecanismo de coherencia que, con carácter retrospectivo, resume o encierra la información introducida en el discurso previo, ya van Oosten (1985:24-25) citaba el término "*encapsulated*" para referirse a la posibilidad de que un constituyente oracional aglutinase la información global del discurso.

5.3.4. Oraciones sin tópico

Como se ha comentado anteriormente, la jerarquía de tópico que planteamos permite abordar el estudio de la progresión tópica del discurso desde dos ópticas distintas: a un nivel local, mediante la identificación de los tópicos oracionales, a un nivel global, en función del tópico del discurso. Ello no implica, sin embargo, que consideremos que todas las oraciones de un texto contengan un constituyente tópico o puedan segmentarse, como ya sugería Hockett (1959), en una estructura bimembre compuesta de tópico y comentario. Existen oraciones introductoras carentes de tópico e igualmente oraciones que únicamente encierran información focal (ejemplo 31) (Mackenzie y Keizer, 1991:195; 2005:273-274; Siewierska, 1991:176). También hemos encontrado oraciones que no se pueden dividir claramente en dos secciones diferentes, con elementos tópicos por un lado y elementos focales por el otro, sino que éstos aparecen entremezclados (en el ejemplo 32, el grupo adjetival ‘*tiny and very hungry*’ no forma parte del tópico ‘*a caterpillar*’, sino que pertenece al comentario oracional).

(31) “[...] It’s no use trying to write what other people want. The only way to write anything good is to try to please yourself.” (*When Hitler Stole Pink Rabbit*, 9-11:p. 16).

(32) One Sunday morning the warm sun came up and — pop! — out of the egg came a *tiny and very hungry caterpillar* (*The Very Hungry Caterpillar*, 0-2).

Aunque en términos generales toda oración contiene un constituyente tópico acerca del cual se imparte información, no siempre el tópico local está explícito o realizado por una expresión lingüística específica; a veces permanece implícito, bien por razones puramente retóricas, bien por cuestiones de economía lingüística, o bien por su inferencia o recuperabilidad desde el contexto lingüístico (Moya, 2005b, 2006a). La fácil accesibilidad de la entidad tópica en el contexto lingüístico previo (el protagonista de la historia) y el carácter coloquial de la lengua empleada en los diálogos son las principales motivaciones que llevan al autor a no explicitar de forma directa el tópico local en la última cláusula del siguiente fragmento del cuento *Winnie-the-Pooh*:

(33) “Hallo, are you stuck?” he (topcon) asked.

“N-no,” said Pooh (toprec) carelessly. “**Just resting and thinking and humming to myself.**” (*Winnie-the-Pooh*, 9-11:p. 28).

También resulta significativa la presencia de oraciones que contienen únicamente información focal. Toda la información que se introduce en este tipo de estructuras oracionales es focal o pertenece al comentario oracional: no hay en ellas un elemento tópico sobre el que se imparta información a nivel local. Estos casos son frecuentes en las oraciones de estilo directo de las narraciones infantiles, especialmente en aquellas de carácter exclamativo (ejemplos 34, 35), imperativo (ejemplos 36, 37) o interrogativo (ejemplos 38, 39).

(34) Whoopee for Mr Magnolia's new boot! (*Mr Magnolia*, 3-6).

(35) Hullo, Babar! Hullo, Arthur! Hullo Celeste! What lovely clothes! What a beautiful car! (*The Story of Babar*, 7-9:p. 36).

(36) Here, give us a paw (*Winnie-the-Pooh*, 9-11:p. 28).

(37) Then go quickly and wash your hands (*When Hitler Stole Pink Rabbit*, 9-11:p. 10).

(38) What about a mouthful of something? (*Winnie-the-Pooh*, 9-11:p. 26).

(39) How d'you do? And how d'you do? And how d'you do again? (*Charlie and the Chocolate Factory*, 9-11:p. 13).

5.3.5. La secuenciación tópica

El inicio de un texto o un fragmento discursivo carece, en sentido estricto, de tópicos, ya que solamente a medida que se introducen las entidades sobre las que se desea impartir información, el discurso se definirá gradualmente desde una perspectiva tópica (cfr. Dik, 1989:267; 1997a:314). Una vez introducidos, la lengua pone a disposición del emisor una variada gama de mecanismos lingüísticos susceptibles de ser utilizados para mantener la continuidad de las entidades tópicas en el discurso y establecer una interacción comunicativa coherente con su receptor.

Dentro de un texto existen cadenas tópicas continuas y discontinuas que, como señalan De Beaugrande y Dressler (1981), están realizadas por estrategias lingüísticas

de continuidad y transición tópica. Así lo afirma Downing, citando a Goutsos (1994, 1997):

The sequentiality of topic organization derives from the fact that in discourse, 'although everything is related ... not everything can be said at once or in a big lump of language'. Discourse must be segmented into manageable units and both continuities and discontinuities must be signalled (Downing, 1997:150).

Una vez que un tópico introductor ha sido activado por vez primera en el texto, su persistencia o continuidad puede mantenerse por medio de las sucesivas referencias que a él se hagan en el discurso posterior a través de tópicos conocidos, de subtópicos o de tópicos recurrentes. La activación de una entidad tópica diferente supone la apertura de una nueva secuencia informativa, a la vez que la interrupción de la cadena tópica anterior.

Hay tópicos que se mantienen vivos a lo largo de varias estructuras oracionales o de todo el texto. Otros, por el contrario, presentan un bajo nivel de persistencia. De este modo, el discurso queda organizado jerárquicamente en cadenas o secuencias tópicas, integradas por grupos de oraciones que tratan sobre el mismo tópico y que guardan, a su vez, una estrecha relación con el tópico global. Estas cadenas tópicas de continuidad y de discontinuidad se van sucediendo unas a otras y permiten al emisor del mensaje introducir progresivamente la información que desea transmitir a sus interlocutores (Moya, 2006b).

En todos aquellos casos en los que el tópico de un enunciado no guarda relación con la secuencia tópica precedente asumiremos que se va a producir un cambio de tópico. Esta situación se produce cuando se activa un tópico introductor, que abrirá una nueva secuencia tópica, cerrando la continuidad de la cadena tópica actual. También tiene lugar un cambio de tópico en aquellas ocasiones en las que se restablece una entidad tópica recurrente que ya había sido activada previamente en el discurso (*he*, en el ejemplo 40). O cuando la información que se introduce sobre un tópico en el rema oracional genera, a su vez, un tópico potencial en el discurso venidero (*it*) (Moya, 2006a). Por tanto, cada constituyente tópico diferente, que no esté relacionado o asociado con otras entidades tópicas previamente activadas, abre una nueva cadena tópica y rompe, aunque sea por un breve espacio de tiempo, la progresión de la secuencia temática actual.

(40) *Edward Bear* (topint), known to his friends as Winnie-the-Pooh, or Pooh for short, was walking through the forest one day, humming proudly to himself. He had made up *a little hum* that very morning, as he was doing his Stoutness Exercises in front of the glass: Tra-la-la, tra-la-la, as he stretched up as high as he could go, and then Tra-la-la, tra-la — oh, help! — la, as he tried to reach his toes. After breakfast he had said it over and over to himself until he had learnt it off by heart, and now he was humming *it* right through, properly. *It* (topcon) went like this:

*Tra-la-la, tra-la-la,
Tra-la-la, tra-la-la,
Rum-tum-tiddle-um-tum
Tiddle-iddle, tiddle-iddle,
Tiddle-iddle, tiddle-iddle,
Rum-tum-tum-tiddle-um.*

Well, *he* (toprec) was humming this hum to himself, and walking along gaily, wondering what everybody else was doing, and what it felt like, being somebody else, when suddenly he came to a sandy bank, and in the bank was a large hole (*Winnie-the-Pooh*, 9-11:pp. 22-24).

Una nueva secuencia tópica se activa generalmente en el discurso a través de un tópico introductor. Sin embargo, no siempre una cadena tópica se introduce por medio de constituyentes informativamente novedosos: en muchas ocasiones, y a pesar de que prototípicamente hace referencia a entidades previamente activadas en el texto, es un tópico conocido la entidad que genera, asumiendo funciones típicas de los tópicos introductores, una secuencia tópica diferente. Son frecuentes en las narraciones infantiles los casos donde la información introducida en el rema oracional sobre un constituyente tópico se convierte, a su vez, en el discurso posterior, en información tópica (*a hum/it*).

Por el contrario, los tópicos recurrentes no pueden activar nuevas cadenas tópicas, ya que su función pragmática principal consiste en reestablecer de nuevo una vieja secuencia informativa a la que ya se había hecho referencia en el contexto lingüístico anafórico (*he/Pooh*). Aunque su activación rompe con la progresión de la secuencia tópica actual, los describiremos, sin embargo, como mecanismos de continuidad tópica, ya que reintroducen entidades que ya habían desempeñado una función tópica en el discurso (Moya, 2006a,b).

Del mismo modo, los subtópicos también desempeñan funciones de continuidad tópica, debido a su gran dependencia de los tópicos conocidos o introductores que

permiten su activación. Por ello, cuando se pasa de un tópico conocido o introductor a su correspondiente subtópico, o de un subtópico a una entidad tópica base, consideramos que no se produce un cambio de tópico propiamente dicho. Según Cornish (2004:132), éstos señalan el comienzo de un segmento discursivo que está claramente subordinado al segmento precedente, o al menos en el mismo nivel de subordinación.

De forma análoga a las estructuras oracionales que las integran, las secuencias tópicas de un texto están igualmente relacionadas entre sí y se suceden progresivamente para contribuir a la organización general del discurso. Así pues, el discurso se organiza en secuencias tópicas continuas y discontinuas, formadas por una serie de oraciones que dan información sobre el mismo tópico. Un tópico, a su vez, se mantiene mientras siga siendo relevante para las intenciones comunicativas del emisor y hasta que la activación de una entidad informativamente novedosa abra una cadena tópica diferente. Mientras el escritor tenga que añadir más información sobre un tópico, éste se mantendrá vivo mediante las continuas referencias que se hagan a él. Una vez que la cadena se agota, el tópico actual se abandona y un nuevo referente con estatus tópico es introducido.

Por último, hemos de tener en cuenta que, al igual que otros conceptos pragmáticos, el tópico se realiza formalmente a través de mecanismos léxico-gramaticales, pues es el plano de la expresión el que facilita el acceso al plano del contenido (Coulthard, 1987). Van Dijk (1977:179) asume que, cuando afirmamos que un constituyente es el tópico de la oración, en realidad queremos decir que éste es la realización formal del tópico en la estructura oracional o, más bien, su manifestación léxico-gramatical en el discurso.

Como ya se ha indicado anteriormente, lingüistas como Givón (1983, 1993) o Ariel (1990, 2001) han dedicado múltiples trabajos al estudio de las distintas estrategias lingüísticas que se utilizan para introducir y mantener la persistencia de los constituyentes tópicos en el discurso³⁸, que a su vez resultan determinantes en la definición de la cohesión y coherencia de éste. A estos mecanismos haremos referencia en el análisis de los cuentos objeto de estudio (capítulo 6).

El conjunto de relaciones cohesivas que se tejen entre los distintos elementos correferenciales de un texto contribuye a establecer su textura. Un texto no es una

³⁸ Cada expresión referencial codifica un grado de accesibilidad mental específico, lo que las convierte en marcadores de accesibilidad (cfr. Ariel, 2001:31). Al señalar diferentes estados cognitivos, las distintas expresiones referenciales facilitan al receptor la identificación de los posibles referentes tópicos (cfr. Gundel et al., 1993:274-275).

sucesión arbitraria de oraciones inconexas y aisladas, sino que es una unidad de lengua en uso (Halliday y Hasan, 1976; Halliday, 2004) que tiene sentido, coherencia y textura en el marco del contexto lingüístico y extralingüístico al que pertenece. Halliday (2004:579) afirma que los recursos que dan textura al discurso son, junto a la estructura temática e informativa de la oración, los elementos cohesivos (formas pronominales, elipsis, sustituciones, reiteraciones y colocaciones léxicas, entre otros) o las relaciones de significado que existen dentro del texto, que solamente pueden interpretarse en función de las relaciones de correferencialidad que se establecen entre los constituyentes de las oraciones que lo componen. Ahora bien, los elementos cohesivos, como indican De Beaugrande y Dressler (1981), Brown y Yule (1983), Bloor y Bloor (1995), Downing (1998) o Ariel (2001) no son, sin embargo, los únicos factores que determinan la correcta organización de un texto. Su ausencia, por otra parte, no necesariamente dificulta la comprensión del mismo. Para que un fragmento textual sea comunicativamente relevante es condición fundamental que tenga coherencia, es decir, que pueda interpretarse dentro de su contexto cultural y situacional. La textura y la coherencia de un texto son producto de diversos factores de naturaleza lingüística pero también extralingüística. Un texto puede ser coherente a pesar de que algunos de sus elementos permanezcan implícitos o elípticos, siempre y cuando éstos se puedan inferir del conocimiento lingüístico, cultural o situacional que los interlocutores del mensaje comparten (cfr. Downing, 1998:14).

A partir de la jerarquía de tópico que hemos formulado en las páginas anteriores, clasificada en dos niveles básicos (tópico global y tópico local) y cinco subniveles de tópico oracional (tópico introductor, tópico conocido, subtópico, tópico recurrente y tópico supraordinado), y en función de las secuencias textuales que las entidades tópicas locales generan en el discurso, se procederá, en el siguiente capítulo de nuestro trabajo de investigación, al estudio de la organización y progresión temática y tópica de las narraciones infantiles seleccionadas. Analizaremos, entre otras variables, la tipología de tópicos que más frecuentemente predomina en este tipo de textos, las estrategias lingüísticas de introducción y continuidad tópica que se utilizan en ellos para presentar los referentes tópicos y mantener su persistencia y la organización o macroestructura global de los mismos.

6. ANÁLISIS CONTRASTIVO POR EDADES DE NARRACIONES INFANTILES

6.1. INTRODUCCIÓN: DISEÑO DE ANÁLISIS Y METODOLOGÍA

En el capítulo anterior se ha procedido al estudio crítico de las investigaciones sobre tema y tópico de los últimos decenios, con el objetivo de determinar nuestra posición personal ante estos conceptos lingüísticos. Se ha definido la noción de tópico desde una perspectiva pragmática o textual y se ha elaborado, igualmente, un modelo de análisis para estudiar la progresión temática y la continuidad tópica de las narraciones infantiles. En diversos apartados se han expuesto ejemplos extraídos del corpus de textos analizados, lo que nos ha proporcionado una visión general y una primera información básica sobre las cuestiones que definen nuestra tesis.

A continuación se expondrá el diseño del análisis que desarrollaremos para comprobar la validez de las hipótesis que se plantean en este trabajo de investigación. Se hará una breve referencia a los principios que rigen nuestro modelo tópico, lo que establece y permite demostrar. También haremos alusión a las variables de análisis y a nuestra metodología de trabajo, así como a la problemática que envuelve la aplicación de nuestro modelo a los textos del corpus.

El tópico se ha definido como un fenómeno pragmático y cognitivo, que únicamente puede establecerse a nivel contextual y discursivo, en base a las intenciones comunicativas de los interlocutores y la evaluación que el emisor realiza del actual estado cognitivo del receptor. En la identificación de los tópicos clausales se ha considerado tanto la propiedad de “*aboutness*” (aquello sobre lo que la oración versa) como su inclusión dentro del tópico discursivo y su continuidad referencial. Basándonos en trabajos de Moya (2006a,b), asumiremos que todas las cláusulas pueden, en principio, contener una entidad referencial a la que se le puede asignar un estatus tópico¹. No obstante, esto no significa que todas las entidades referenciales cumplan una función tópica: solamente a aquellas entidades pragmáticamente relevantes (Reinhart, 1982) que expresan aquello sobre lo que trata la cláusula y que han sido evocadas previamente se les ha asignado un estatus tópico; las entidades tópicos locales de los cuentos coincidirán habitualmente con los personajes principales y secundarios del

¹ Siguiendo a Dik (1997a:49), nuestro concepto de “cláusula” se equipara con las cláusulas principales y subordinadas de la gramática tradicional.

hecho narrado, generando cadenas tópicas de mayor y menor continuidad. Del mismo modo, no todas las cláusulas tienen por qué contener una entidad tópica sobre la que se imparte información a nivel local: algunas cláusulas contienen exclusivamente información focal o novedosa. Tendremos también en cuenta la relación que existe entre el contenido global de los cuentos analizados y los distintos tópicos locales de las oraciones que los integran.

En aquellos casos en los que la interferencia de entidades correferenciales complica la asignación de la función pragmática de tópico, valoraremos la continuidad tópica de unas y otras y su relación con el tópico del discurso. En línea con los planteamientos de Givón (1995:46) y su jerarquía tópica en términos de función sintáctica (sujeto > complemento directo > complemento indirecto), si más de una entidad tópica ya activada compite por alcanzar un estatus tópico en una cláusula, el sujeto se considerará el tópico clausal prototípico. Esto no significa, sin embargo, que el tópico esté realizado necesariamente por un sujeto gramatical: un sintagma nominal puede ocurrir también en otras funciones sintácticas, siempre que represente la información más accesible y relevante de la cláusula (Reinhart, 1982; Downing y Locke, 2006). Givón plantea, del mismo modo, una jerarquía tópica en términos de función semántica² que tomaremos como un elemento más de juicio a la hora de clarificar este tipo de contextos en que varias entidades correferenciales son susceptibles de funcionar como tópico clausal. En los cuentos existe una fuerte tendencia a que los tópicos clausales se identifiquen con la función semántica de agente, no en vano son los personajes que protagonizan los acontecimientos de la narración los principales candidatos a asumir un estatus tópico en este tipo de textos. Lingüistas como Ariel (2001:70) o Downing y Locke (2006:226) señalan igualmente la importancia del rasgo semántico animado para la selección de las entidades tópicas, destacando la preferencia por entidades humanas sobre las animales y de éstas con respecto a los objetos, quedando las entidades abstractas relegadas a un plano apenas reseñable.

De acuerdo con Dik (1997a) y Givón (1993), en nuestro análisis restringimos la identificación de los tópicos clausales a entidades. Aunque no existe unanimidad al respecto (De Groot, 1981; Fumero-Pérez, 2001), también asumiremos con Moya (2005b, 2006a,b) la existencia de un único tópico por cláusula, en base al principio de que el tópico es la entidad seleccionada como la más relevante en un contexto dado

² “AGT > DAT/BEN > PAT > LOC > INSTR > OTHERS” (Givón, 1995:46).

(Butler, 2003b). Además, a diferencia de Givón (1983, 1995) o Prince (1981), quienes consideran todos los sintagmas nominales referenciales como parte de su análisis de topicalidad, restringimos el estudio a tópicos reales, esto es, a aquellas entidades referenciales sobre las que se imparte información a nivel clausal. Nuestro enfoque también difiere de los trabajos de Ariel (1990, 2001) sobre la teoría de la accesibilidad, pues ella cuenta todas las expresiones referenciales, independientemente de su estatus tópico o no-tópico. Las entidades tópicas que se valoran en nuestro estudio son relevantes en el sentido de que responden a la propiedad de “*aboutness*” y son mencionadas de forma recurrente a lo largo del texto.

Una vez analizados empíricamente los textos seleccionados, siguiendo el modelo de tópico descrito en el apartado 5.3, se evaluarán y se compararán los distintos aspectos objeto de estudio en la veintena de cuentos de nuestra selección, lo que nos permitirá obtener una serie de conclusiones generales y, a la vez, fiables. En la totalidad de los textos se valorarán los siguientes aspectos:

1. La relación entre las nociones de tema y tópico. Mientras que el tópico se ha valorado como una noción esencialmente contextual, condicionada por criterios de carácter discursivo, cognitivo y pragmático, que van más allá de cuestiones meramente estructurales, el tema es, primordialmente, una noción estructural, definida fundamentalmente por la posición que ocupa en la oración. No obstante, nuestro estudio también supervisa la correspondencia existente entre los tópicos clausales y los constituyentes temáticos de los cuentos analizados, con el objetivo de determinar si los tópicos locales aparecen típicamente ubicados en posición temática en las narraciones infantiles pertenecientes a distintos estadios evolutivos o si, por el contrario, existen diferencias significativas en función de la edad de los lectores.

Asumiremos que todas las oraciones de un texto cuentan con un constituyente temático localizado en posición inicial. En el caso de oraciones complejas, hemos seguido el punto de vista de Halliday, quien afirma: “... the point to bear in mind is that there will be two thematic domains — that of the clause nexus and that of the clause” (Halliday, 2004:394). De este modo, cuando analizamos oraciones subordinadas como la que se reproduce a continuación (*The Story of Babar*, 7-9: p. 38), se asignan dos estructuras temáticas, una a nivel oracional y otra a nivel clausal, lo que significa que deberemos identificar un elemento temático en cada una de las cláusulas que componen la oración:

<i>IF</i>		I	BECOME YOUR KING,	she	will be your queen.
Theme 1			Rheme 1		
Structural	Topical	RHEME 2		Topical	RHEME 3
THEME 2				THEME 3	

El análisis de la relación entre la noción estructural de tema y el concepto pragmático de tópico ha de completarse con una reflexión sobre la incidencia de los patrones de progresión temática de Danes (1974) en la organización y coherencia global de los cuentos pertenecientes a los distintos estadios evolutivos.

2. La tipología de tópicos característica de las narraciones infantiles.

Tomando como referencia el tópico del discurso, se han identificado las distintas entidades tópicas sobre las que se imparte información en las cláusulas de los cuentos. A continuación procederemos a clasificarlas de acuerdo con nuestra tipología tópica, contabilizando los casos de cada una de las categorías (tópico introductor, tópico conocido, subtópico, tópico recurrente y tópico supraordinado) y comparando su incidencia en los cuentos de los distintos estadios evolutivos.

3. La introducción y distribución de la secuencia tópica. El objetivo de este apartado es abordar la secuenciación tópica (Siewierska, 1991; Dik, 1997b) de las narraciones infantiles dirigidas a lectores de diferentes edades. Cada entidad tópica distinta abrirá una cadena temática que será más o menos persistente en función de su trascendencia en el contenido general del pasaje. La secuenciación tópica global de los textos se determina en función de la tipología de tópico utilizada, y se comprueba la medida en que las diferentes categorías contribuyen a generar, dar continuidad o reintroducir diferentes cadenas tópicas.

4. El tópico y su realización sintáctica en la estructura oracional. Se estudia aquí la correspondencia entre los tópicos identificados y la función sintáctica de los elementos oracionales que los realizan. Esto nos permitirá comprobar si, tal y como sugieren van Dijk (1977, 1981a,b), Reinhart (1982), Givón (1992), Dik (1989, 1997a) o Langacker (2000), entre otros, el tópico coincide típicamente en los cuentos de los diferentes estadios evolutivos con un constituyente sujeto o si, por el contrario, la entidad que expresa aquello sobre lo que trata la oración está realizada por elementos que desempeñan funciones sintácticas dispares.

5. Los recursos lingüísticos de introducción y continuidad tópica. En este punto se analizarán, en línea con los planteamientos de Givón (1983, 1993) y Ariel

(1990, 2001), las estrategias lingüísticas de las que se sirve el autor de los cuentos para activar los tópicos por vez primera y para preservar posteriormente su continuidad en el discurso. Los recursos lingüísticos empleados para activar un tópico nuevo se valorarán como estrategias introductoras. En cambio, los recursos lingüísticos utilizados para activar tópicos conocidos, subtópicos, tópicos recurrentes o tópicos supraordinados se considerarán estrategias de continuidad tópica. Se examinarán tanto los mecanismos léxico-gramaticales (pronombres, sintagmas nominales definidos, expresiones indefinidas, nombres propios, repeticiones, variaciones léxicas, elipsis) como las estrategias sintácticas (voz activa, voz pasiva, relativos, cláusulas de participio, inversiones, expresiones presentativas) que están a disposición del escritor para introducir y mantener la continuidad de las entidades tópicas locales en los distintos segmentos de edades a que se destinan las narraciones infantiles del corpus seleccionado: cada entidad tópica local señalizada implica en nuestro análisis la identificación de sendos recursos lingüísticos, uno a nivel léxico-gramatical y otro a nivel sintáctico.

Este conjunto de variables que se investigan en todos y cada uno de los textos nos ayudará a determinar las diferencias estructurales y organizativas que existen entre los cuentos destinados a niños pertenecientes a distintos estadios evolutivos y, en definitiva, a demostrar las hipótesis que se han planteado. Tras analizar en las narraciones las cuestiones a las que venimos haciendo referencia, plasmaremos gráficamente los resultados finales. Como en los enfoques de Biber (1988) o Moya (2005a,b, 2006b), se emplearán técnicas cuantitativas para computar tanto los constituyentes temáticos y tópicos de los cuentos como los distintos patrones de progresión temática, categorías de tópico y estrategias lingüísticas a través de los cuales la continuidad tópica se preserva en los cuentos de las diferentes etapas. Los resultados serán interpretados en términos funcionales.

Dado que la transcripción del análisis pormenorizado de las estructuras temática y tópica de cada uno de los cuentos provocaría un capítulo de una extensión excesiva e inadecuada y, como quiera que, para validar las conclusiones, consideramos que el análisis exhaustivo de cada uno de los textos es esencial, se ha tomado la decisión de no transcribir el análisis completo de los textos, sino solamente el de aquellos ejemplos que reflejan los aspectos más destacados de cada uno de ellos o que se mantienen como constantes a través de las diferentes edades lectoras. A fin de facilitar el seguimiento del análisis, se han numerado los ejemplos escogidos, en los que se acota el estadio

evolutivo, texto y página³ concretos en que se han localizado. Las entidades tópicas vienen resaltadas en negrita, mientras que los temas oracionales aparecen subrayados. Con la letra cursiva queremos llamar la atención sobre otros elementos oracionales que resultan de importancia en la organización temática o tópica del fragmento textual objeto de análisis. En cuanto al empleo de formas abreviadas para designar la tipología tópica o el mecanismo lingüístico de introducción o continuidad utilizado, responde a cuestiones de economía de espacio.

El texto de las narraciones destinadas a lectores de entre 9 y 11 años no se ha analizado en su totalidad, pues la extensión de éstas, considerablemente superior a la de los cuentos de los estadios precedentes, supondría la acumulación de un volumen de entidades temáticas y tópicas que convertiría el análisis en excesivamente repetitivo. Además, las características de género y registro de las narraciones de este último estadio objeto de nuestro estudio, como se ha detallado en el apartado 4.3.1, varían notablemente con respecto a las destinadas a las edades lectoras precedentes: se trata de narraciones más largas, que presentan las peripecias del protagonista a partir de la secuenciación en capítulos, capítulos que en la mayor parte de los casos se organizan estructuralmente como si de cuentos autónomos se tratase, con su propio planteamiento, nudo y desenlace, y una aventura independiente, que queda ligada al conjunto del libro principalmente mediante la reiteración del protagonismo del héroe.

En base a estos condicionantes impuestos por los rasgos particulares de género y registro, consideramos que no resulta problemático el hecho de aislar un capítulo de cada una de las narraciones escogidas en el estadio de las operaciones concretas II; muy al contrario, permite validar un recuento de entidades tópicas más coherente y equilibrado. Se han seleccionado los capítulos iniciales, con el objetivo de no arrojar dudas razonables sobre los resultados de nuestro estudio en lo relativo a la tipología de tópicos o los mecanismos lingüísticos de continuidad y, especialmente, de introducción de entidades tópicas en el discurso: la entrada en escena de los protagonistas en secciones más avanzadas de la obra suscitaría dudas razonables a la hora de validar un tópico introductor (primera aparición de la entidad en el capítulo en cuestión) o un tópico conocido o recurrente (la entidad de referencia ya desempeñó funciones tópicas en episodios precedentes), ambigüedad que se haría extensible a la decisión sobre el

³ Ya se hizo referencia en el apartado 4.3.1 al hecho de que la mayor parte de los cuentos, especialmente en las primeras edades, no aparecen paginados debido a su brevedad.

carácter introductor o de continuidad que corresponde a las estrategias lingüísticas empleadas para la activación de las entidades tópicas en tales contextos.

Tan sólo en el libro *Winnie-the-Pooh* se ha optado por un episodio no inicial, elección que responde a la extraordinaria autonomía de las diferentes aventuras del protagonista, con un principio y un final muy marcados, aparte del hecho de que el libro comienza con la presentación de un marco narrativo que no se adapta fielmente a los parámetros de género y registro que caracterizan los cuentos: el narrador expone el artificio literario mediante el cual hace reales los juegos simbólicos del pequeño *Christopher Robin* y su osito de peluche, al trasladarlos del espacio cerrado de la habitación de juegos a la amplitud de un bosque en el que cobra vida un osito de lo más despistado y humano, que se revela como excelente ejemplo de la forma de pensar y actuar de los muchachos a los que el libro está dirigido.

También los cuentos que incluye el libro *Mouse Tales* quedan envueltos en un marco narrativo que recrea el momento tan deseado por los pequeños de escuchar un cuento de labios de sus mayores antes de dormirse: cada una de las historias que se presentan se adapta fielmente a las características de género y registro de las narraciones del estadio preoperacional, además de constituir aventuras totalmente independientes entre sí, con diferentes protagonistas y sin una línea argumental continua. En conclusión, no supone un obstáculo para nuestro análisis la elección de un único episodio que además no es inicial.

6.2. LA RELACIÓN ENTRE LAS NOCIONES DE TEMA Y TÓPICO

TABLA 1: Coincidencia Tema/Tópico

	Valores Totales				Valores Porcentuales			
	0 a 2	3 a 6	7 a 9	9 a 11	0 a 2	3 a 6	7 a 9	9 a 11
Tema y Tópico coinciden	53	97	301	727	79.1%	74.6%	66.9%	69.2%
Tema y Tópico difieren	14	33	149	323	20.9%	25.4%	33.1%	30.8%
Total	67	130	450	1050	100%	100%	100%	100%

A pesar de la disociación entre las nociones de tema y tópico a que se ha hecho referencia en el capítulo 5, lo cierto es que en los cuentos infantiles seleccionados en nuestro corpus tema y tópico coinciden frecuentemente en el mismo constituyente oracional. La identificación resulta más evidente en el estadio sensoriomotor (79.1%), con cuentos como *Dear Zoo* o *Wibbly Pig Can Make a Tent*, en los que encontramos una correspondencia absoluta entre tema y tópico, que favorece el empleo de paralelismo sintáctico para marcar la sucesión de las acciones del protagonista en el tiempo.

(1) **Wibbly Pig** (tema/topint) can make a wobbly tower!

He (tema/topcon) can make a cushion mountain!

and a tent.

He (tema/topcon) can make bubbles.

He (tema/topcon) can make a bus.

He (tema/topcon) can make it rain!

And he (tema/topcon) can make a mess! What can you make? (*Wibbly Pig Can Make a Tent*, 0-2).

En el resto de cuentos analizados se han localizado oraciones que confirman que no siempre se pueden conjugar ambas funciones. Llama la atención la presencia en todos los estadios evolutivos de componentes adverbiales en posición temática, que desplazan el constituyente tópico, generalmente una entidad nominal, hacia el rema de

la oración, para hacer coincidir el punto de partida del mensaje con las coordenadas espaciales y temporales en las que se desarrolla la acción principal de la historia⁴.

En el siguiente ejemplo es la forma pronominal ‘*he*’ (*the caterpillar*), ubicada en posición remática, el constituyente oracional que desempeña una función tópica. El tema, por otra parte, coincide con un sintagma adverbial que especifica el marco temporal en el que se desarrolla la acción principal, a través del cual el autor pretende familiarizar el receptor con los nombres de los días de la semana, en ese afán característico de los textos pertenecientes al estadio sensoriomotor por dar a conocer al niño las realidades habituales de su vida cotidiana. Gracias al uso del paralelismo sintáctico, estructuras acumulativas y enumeraciones la consecución del objetivo que plantea el autor resulta más asequible a los pequeños⁵.

(2) On Monday (tema) **he** (topcon) ate through one apple [...]

On Tuesday (tema) **he** (topcon) ate through two pears [...]

On Wednesday (tema) **he** (topcon) ate through three plums [...]

On Thursday (tema) **he** (topcon) ate through four strawberries [...]

On Friday (tema) **he** (topcon) ate through five oranges [...]

On Saturday (tema) **he** (topcon) ate through one piece of chocolate cake, one ice-cream cone, one pickle, one slice of Swiss cheese, one slice of salami, one lollipop, one piece of cherry pie, one sausage, one cupcake, and one slice of watermelon (*The Very Hungry Caterpillar*, 0-2).

En los dos estadios evolutivos iniciales este tipo de sintagmas adverbiales se emplean de forma exclusiva para mostrar al lector de manera simple y sencilla cómo las acciones del protagonista se suceden unas a otras, destacando especialmente la presencia del adverbio ‘*then*’:

(3) **He** (tema/topcon) was almost too sleepy to think any more. Then (tema) **he** (topcon) looked beyond the thorn bushes, out into the big dark night (*Guess How Much I Love You*, 3-6).

Sin embargo en los estadios de las operaciones concretas I y II los complementos circunstanciales que especifican en posición temática el marco temporal

⁴ “The function of such circumstantials is to set the necessary temporal and/or spatial coordinates of the text world within which the participants move, establishing a **time-frame** or **place-frame** for the rest of the message. Such frames or settings can hold over wide spans of discourse, until a different frame is set up” (Downing y Locke, 2006:228).

⁵ “Sometimes there are also building refrains – portions that repeat and get longer each time. This can be especially useful for language learning, since a great deal of material is repeated, but students only need to deal with one new piece at a time” (Taylor, 2000:10).

en el que tiene lugar la acción principal se emplean con mayor variedad y precisión. La prioridad del autor continúa siendo mostrar al niño la secuencia lógica en la que se desarrollan las aventuras del protagonista, sin apenas anacronías u otro tipo de desviaciones significativas que pudieran despistar al receptor; pero las historias destinadas a estas edades se hacen menos atemporales, ya no es suficiente indicar que las acciones se suceden unas a otras: además, abarcan una duración mayor en el tiempo que debe aparecer cuidadosamente organizado a los ojos del niño. Todo ello requiere que el autor presente la secuencia de acontecimientos y su duración con una atención al detalle que no se apreciaba en etapas anteriores.

Así, en el siguiente fragmento de *Winnie-the-Pooh* observamos cómo el complemento circunstancial tematizado insiste en la duración en el tiempo de los acontecimientos narrados (ejemplo 4). El autor de *When Hitler Stole Pink Rabbit* especifica minuciosamente que la acción ocurre a la mañana siguiente y, en concreto, antes del colegio (ejemplo 5), en lugar de entonar un genérico “luego” o “a continuación”, más característico de los primeros estadios evolutivos. Incluso tiene cabida la percepción subjetiva del tiempo por parte de los personajes: los complementos circunstanciales tematizados en estas oraciones del cuento *Gorilla* insisten en lo larga que se hace en la mente de la pequeña protagonista la noche que le separa de la ilusión de recibir sus regalos de cumpleaños (ejemplo 6).

(4) So for a week (tema) **Christopher Robin** (topcon) read that sort of book at the North end of Pooh, and **Rabbit** (toprec) hung his washing on the South end ... and in between **Bear** (toprec) felt himself getting slenderer and slenderer (*Winnie-the-Pooh*, 9-11:p. 31).

(5) Next morning before school (tema) **Anna** (toprec) ran into Papa's room to see him (*When Hitler Stole Pink Rabbit*, 9-11:p. 17).

(6) The night before her birthday (tema), **Hannah** (topcon) went to bed tingling with excitement – *she* (topcon) had asked her father for a gorilla!

In the middle of the night (tema), **Hannah** (topcon) woke up and saw a very small parcel at the foot of the bed (*Gorilla*, 7-9).

Aunque bastante menos frecuentes, también resulta interesante en los estadios de las operaciones concretas I y II la presencia en posición temática de complementos circunstanciales de lugar o modo, más patente en el estadio final de nuestro itinerario

lector. Los primeros sitúan las coordenadas espaciales en que transcurren las andanzas de los personajes de la narración. Precisamente la afluencia de un mayor número de personajes que, en muchas situaciones, se mueven en espacios diferentes, así como la mayor duración de las historias, que les permite cambiar de escenario a lo largo de la narración, justifican esta variedad de localizaciones, frente al espacio único en que acontecen los cuentos de los primeros estadios. El ejemplo 7, extraído del cuento *The Story of Babar*, manifiesta la simultaneidad de acontecimientos que tienen lugar en la ciudad y la selva: mientras *Babar* disfruta en la ciudad del reencuentro con *sus primos*, que han huido de la selva, en ésta se vive con angustia la desaparición de los pequeños. El hogar (ejemplo 8) y los alrededores de éste (ejemplo 9) constituyen los escenarios característicos por los que se desplazan los personajes que pueblan las narraciones seleccionadas.

(7) **Babar** (topcon) hugged Arthur and Celeste and took them to buy some lovely clothes. Next, **he** (topcon) took them to a tea-shop, where **they** (topcon) had some delicious cakes.

Meanwhile in the Great Forest (tema) **all the elephants** (topint) were searching for Arthur and Celeste and **their mothers** (subtop) grew more and more anxious (*The Story of Babar*, 7-9:pp. 26-29).

(8) [...] and upstairs in the Nursery (tema), **Jane and Michael** (toprec) watched at the window and wondered who would come (*Mary Poppins*, 9-11:p. 12).

(9) In the town itself, actually within sight of the house in which Charlie lived (tema), there was **an ENORMOUS CHOCOLATE FACTORY** (topint)! (*Charlie and the Chocolate Factory*, 9-11:p. 17).

Mucho más limitada resulta la aparición de complementos circunstanciales de modo en el tema oracional, aunque son índice evidente de la mayor riqueza significativa que demandan los lectores en estas edades más avanzadas: el autor no puede limitarse a contar que los personajes realizaron una determinada acción sin más (estadios sensoriomotor y preoperacional), sino que enriquece el texto matizando cómo ésta es llevada a cabo (ejemplo 10).

(10) With the utmost politeness (tema) **he** (topcon) introduced Timmy Willie to nine other mice, all with long tails and white neckties (*The Tale of Johnny Town-mouse*, 7-9:p. 22).

En ocasiones se han localizado estructuras oracionales en las que una cláusula subordinada, casi siempre de tiempo, reemplaza al complemento circunstancial en la posición inicial de la oración, cumpliendo una función semántica idéntica a la desempeñada por éste, es decir, hacer coincidir el punto de partida del mensaje con las coordenadas temporales en las que se desarrolla la acción principal de la historia, y demorando la aparición del participante tópico de la estructura oracional en cuestión a posiciones remáticas. Solamente el aumento de la edad y la capacidad cognitiva y lingüística del receptor hacen que sea posible la inclusión de este tipo de estructuras oracionales, de mayor riqueza significativa, pero también mayor complejidad interpretativa: de ahí su ausencia en el estadio sensoriomotor, su tímida incorporación en el estadio preoperacional y su progresivo crecimiento en los estadios de las operaciones concretas I y II.

(11) When the afternoon began to die away behind the Park (tema), **Mrs Brill and Ellen** (topcon) came to give them their supper and to bath the Twins (*Mary Poppins*, 9-11:p. 12).

El diálogo entre los personajes es otra de las variables que de modo significativo contribuye al desplazamiento de las entidades tópicas hacia posiciones remáticas dentro de la oración. No se han localizado intercambios dialogados en el estadio sensoriomotor. Sin embargo, a partir del estadio preoperacional, un buen número de oraciones de estilo directo (ejemplo 12) se inician con los mensajes emitidos por los correspondientes protagonistas, participantes tópicos que de este modo se activan en posiciones remáticas. Este patrón se repite en oraciones de estilo indirecto (ejemplo 13), aunque la presencia de éstas en los cuentos destinados a una audiencia infantil es escasa. Al anteponer las palabras de los personajes al recordatorio de la entidad en cuestión que las pronunció, el autor consigue el objetivo de hacer la narración más viva y dinámica.

(12) "This much," (tema) said **Little Nutbrown Hare** (toprec), stretching out his arms as wide as they could go (*Guess How Much I Love You*, 3-6).

(13) Only one very small shimmery scale (tema), **he** (topcon) thought (*The Rainbow Fish*, 7-9).

El empleo de partículas "wh-" en oraciones interrogativas conlleva igualmente el desplazamiento del tópico a posiciones remáticas. Tenemos constancia de este

procedimiento en todas las etapas lectoras analizadas, ya desde el estadio sensoriomotor (ejemplo 14), pero su empleo destaca especialmente en el cuento *I Want My Dummy*, cuando la protagonista se cuestiona sobre el paradero de su querido chupete: el empleo de la técnica de la focalización externa en la mayor parte del texto mitiga la presencia de oraciones introductoras de estilo directo (ejemplo 15).

(14) Where (tema) can **Cat** (topcon) sleeeep? (*Cat Is Sleepy*, 0-2).

(15) “Where (tema)’s **my dummy** (toprec) gone?” (*I Want My Dummy*, 3-6).

En otro orden de cosas, los resultados del análisis de los cuentos no nos permiten compartir la asunción de Dik (1997a) según la cual existe una tendencia a que los participantes tópicos novedosos ocupen la posición final de la oración⁶. De hecho, los tópicos novedosos que introducen en los cuentos a los protagonistas de las historias aparecen habitualmente en posición inicial en todos los estadios evolutivos, sobre todo en los estadios sensoriomotor y preoperacional: dada su escasa capacidad cognitiva e inexperiencia en cuestiones narrativas, resulta fundamental desde el mismo comienzo fijar en la mente del niño quién es el personaje del texto cuyas aventuras van a ser narradas (ejemplos 16, 17). En los estadios subsiguientes resulta menos extraño identificar la entrada en escena del protagonista mediante un tópico introductor localizado en la posición final de la oración (ejemplo 18), si bien la posición inicial sigue prefiriéndose (ejemplo 19).

(16) **Cat** (topint) is sleepy (*Cat Is Sleepy*, 0-2).

(17) **Mr Magnolia** (topint) has only one boot (*Mister Magnolia*, 3-6).

(18) A long way out in the deep blue sea there lived **a fish** (topint) (*The Rainbow Fish*, 7-9).

(19) **Anna** (topint) was walking home from school with Elsbeth, a girl in her class (*When Hitler Stole Pink Rabbit*, 9-11:p. 5).

⁶ El no posicionamiento inicial de los constituyentes informativamente novedosos que propone Dik puede entenderse desde un punto de vista procesual: la identificación cognitiva de la información novedosa y la selección de la lexicalización apropiada para ella requieren ambas tiempo. Por el contrario, la información tópica que ya ha sido activada y, por tanto, altamente accesible, está inmediatamente disponible para su realización lingüística (Butler, 2003b).

Tampoco se observa una tendencia definida en lo relativo a la activación de las entidades tópicas de carácter secundario, que también ocupan indistintamente tanto el tema como el rema oracional cuando se introducen mediante un tópico novedoso. Ausentes en el estadio sensoriomotor (la práctica totalidad de los cuentos analizados gira en torno a un único personaje), la mayoría de los ejemplos localizados en el estadio preoperacional, correspondientes al cuento *The Journey*, se activan en el contexto lingüístico a través de expresiones presentativas que ubican los constituyentes con propiedades tópicas en las posiciones finales de la oración, para atraer, mediante este mecanismo, la atención del niño hacia un participante específico (ejemplo 20). Sin embargo, en los estadios superiores los participantes tópicos con un papel secundario en el desarrollo argumental de la historia se pueden localizar indistintamente en posiciones iniciales (ejemplo 21) o finales (ejemplo 22).

(20) But at the side of the road there was **a person** (topint) who was selling boots (*The Journey*, 3-6:pp. 43-44).

(21) **The gardener** (topint) sent vegetables to town once a week by carrier [...] (*The Tale of Johnny Town-mouse*, 7-9:p. 9).

(22) And, of course, besides these there was **Katie Nanna** (topint), who doesn't really deserve to come into the book at all because, at the time I am speaking of, she had just left Number Seventeen (*Mary Poppins*, 9-11:p. 10).

Del mismo modo, tampoco podemos compartir la teoría de Dik (1997a) acerca de la predisposición de las entidades tópicas conocidas a ocupar la posición inicial de la oración, coincidiendo con el tema y el sujeto gramatical. Si bien es cierto que un elevado porcentaje de los tópicos conocidos y recurrentes localizados en los cuentos de todos los estadios confirman esta tendencia (especialmente clara en el estadio sensoriomotor), son numerosos los procedimientos empleados en las narraciones para desplazarlos de esa posición. Tanto los complementos circunstanciales (véanse ejemplos 2, 5, páginas 241 y 242 respectivamente) como las cláusulas subordinadas (véase ejemplo 11, página 244) o las oraciones de estilo directo (véase ejemplo 12, página 244), estructuras interrogativas (véase ejemplo 14, página 245) o exclamativas (ejemplo 23), aparte de constituyentes con una función gramatical diferente a la de sujeto (ejemplo 24), ocupan con asiduidad, como se ha descrito con anterioridad, el tema

oracional. Esta situación obliga a situar los participantes tópicos conocidos en posición remática, atrayendo, de esta forma, la atención del receptor hacia el constituyente informativo más significativo del mensaje. Es más, si exceptuamos el estadio inicial, en el resto de etapas encontramos ejemplos de tópicos conocidos o recurrentes que, a pesar de ser realizados formalmente por un sintagma nominal en función de sujeto, se ubican en la posición final de la oración, aquella que el lingüista holandés asocia con la información de carácter novedoso (ejemplo 25)⁷.

(23) Oh, how (tema) **he** (topcon) loved that smell! (*Charlie and the Chocolate Factory*, 9-11:p. 18).

(24) Last of all came a folding camp-bestead with blankets and eiderdown complete, and this (tema) **she** (topcon) set down between John's cot and Barbara's (*Mary Poppins*, 9-11:p. 18).

(25) Out (tema) sprang *the terrified* **Timmy Willie** (toprec) (*The Tale of Johnny Town-mouse*, 7-9:p. 17).

Todas estas circunstancias nos llevan a diferenciar claramente entre tema y tópico, dos realidades lingüísticas de naturaleza bien distinta: el tópico es una función pragmático-discursiva que no responde exclusivamente a variables de carácter estructural, como sí corresponde al tema. A pesar de ello, nuestro análisis de narraciones destinadas a niños de entre 0 y 11 años confirma la tendencia que sigue el escritor de narraciones infantiles a hacer coincidir los constituyentes tópicos con el tema de la oración. Al ubicar el tópico en posición inicial, el autor facilita al receptor el seguimiento del hilo argumental de la historia, pues le ofrece con claridad desde el comienzo de la mayor parte de las oraciones del cuento quién es el personaje sobre el que se va a impartir información. También se presentan en posición temática la mayoría de entidades novedosas que introducen en los cuentos a los protagonistas de los mismos. Esta tendencia es más patente en los dos estadios iniciales: dada su escasa capacidad cognitiva e inexperiencia en cuestiones narrativas se hace necesario desde el principio del cuento fijar en la mente del niño quién es el protagonista principal cuyas

⁷ Nuestro análisis desmiente igualmente la teoría de Givón (1983, 1988) cuando, en base al denominado “*task-urgency principle*” contradice la tesis de Dik y asume que son los constituyentes informativamente novedosos los que habitualmente se ubican en las posiciones temáticas de las cláusulas, mientras a los constituyentes informativamente conocidos se les reservan posiciones remáticas. En definitiva, no siempre el tópico conocido ocupa una posición remática o recibe una prominencia prosódica importante, como no siempre el tópico novedoso se ubica en la posición inicial.

peripecias van a ser narradas. En este sentido, no resulta extraño que la primera ilustración del cuento aparezca unida a dicha presentación, para apoyar al texto en la creación de la imagen del protagonista en la conciencia del lector.

En el estadio de las operaciones concretas I los tópicos introductores, tanto los que presentan en la historia al protagonista como los que activan personajes u otras entidades de carácter secundario, continúan apareciendo habitualmente en el comienzo de las oraciones. No obstante, conviene llamar la atención sobre el hecho de que, en tres de los cuentos, en su primer periodo oracional, se ha desplazado de la posición temática al participante tópico que se convertirá en protagonista de la historia, circunstancia que demuestra la mayor riqueza lingüística y narrativa de los cuentos de esta etapa, que requieren en ocasiones de cierta contextualización antes de la entrada del héroe en escena, frente a la abrupta aparición de éste desde el preciso inicio de la narración: la capacidad cognitiva de los lectores de esta edad les permite procesar sin problema este tipo de estructuras, máxime si contamos con el apoyo inestimable que continúa ofreciendo la ilustración en la presentación del protagonista y el mundo en que se mueve.

Finalmente, en el estadio de las operaciones concretas II se aprecia un descenso más evidente en el porcentaje de entidades tópicas novedosas ubicadas en la posición inicial de la oración, tanto en lo relativo a protagonistas como a personajes secundarios o periféricos. Los lectores de mayor edad pueden localizar con éxito la entrada en escena de los personajes de sus historias aunque no aparezcan asociados al tema oracional, lo que permite a los autores plantear estrategias de presentación más complejas y variadas, a pesar de la mayor cantidad de entidades que toman parte en las narraciones y el papel menor que se reserva a la ilustración, apenas un pequeño retrato del protagonista en el encabezamiento del capítulo. Sin embargo, la todavía importante presencia de entidades tópicas novedosas en posición inicial y el importante papel que se reserva a la ilustración en la presentación de los personajes de los cuentos *Charlie and the Chocolate Factory* y *Winnie-the-Pooh* inciden en el carácter infantil que, a pesar de la importante evolución experimentada, salpica a las narraciones destinadas a niños de entre 9 y 11 años.

Una visión global de los resultados que arroja el análisis de los cuentos seleccionados revela una progresiva disminución de las entidades tópicas ubicadas en posición temática a medida que se superan estadios evolutivos, especialmente notable en el estadio de las operaciones concretas I (66.9%) con respecto al estadio

preoperacional (74.6%), y más moderado en éste último con respecto al estadio sensoriomotor (4.5 puntos porcentuales). Llama la atención el repunte de constituyentes tópicos en posición inicial que corresponde al estadio de las operaciones concretas II (69.2%), cuando la tendencia observada en nuestro itinerario lector apunta en sentido inverso: destinatarios de mayor edad, más expertos en la gestión de las narraciones y el uso del lenguaje, deberían necesitar en menor medida que las entidades sobre las que se imparte información en sus historias aparezcan asociadas a la posición inicial de la oración. Pero también es cierto que en este estadio se multiplica el volumen de participantes tópicos que toman parte en los cuentos y, como han aprendido con sus lecturas en los estadios anteriores, la posición inicial resulta de gran ayuda para discernir el participante tópico activo en cada estructura oracional.

Sirva para confirmar la predisposición a que ambas realidades lingüísticas compartan el mismo elemento oracional en las narraciones infantiles el siguiente fragmento del cuento *The Tale of Johnny Town-mouse*: los diferentes participantes tópicos se ubican en posición temática, a pesar de pertenecer al estadio en el que se han identificado los valores de coincidencia tema/tópico más bajos.

(26) Johnny Town-mouse (tema/topint) was born in a cupboard. Timmy Willie (tema/topint) was born in a garden. Timmy Willie (tema/topcon) was a little country mouse *who* (tema/topcon) went to town by mistake in a hamper. The gardener (tema/topint) sent vegetables to town once a week by carrier; he (tema/topcon) packed them in a big hamper (*The Tale of Johnny Town-mouse*, 7-9:p. 9).

6.2.1. Patrones de progresión temática

El estudio de la correspondencia entre la noción estructural de tema y la noción pragmática de tópico ha de completarse con una reflexión sobre la incidencia de la teoría de la progresión temática (Danes, 1974) en las narraciones infantiles.

El modelo de progresión temática lineal es el más empleado en las narraciones infantiles de todos los estadios evolutivos, aunque seguido siempre de cerca por el modelo de progresión temática constante. Mucho menor resulta la trascendencia del patrón de tema derivado, presente a partir del estadio preoperacional, y apenas significativa la aparición en los cuatro años finales del patrón de rema escindido.

TABLA 2: Patrones de Progresión Temática

	Valores Totales				Valores Porcentuales			
	0 a 2	3 a 6	7 a 9	9 a 11	0 a 2	3 a 6	7 a 9	9 a 11
PT constante	16	24	70	143	23.9%	18.5%	15.6%	13.6%
PT lineal	18	26	72	159	26.9%	20%	16%	15.1%
PT derivado	0	2	11	28	0%	1.5%	2.4%	2.7%
PT escindido	0	0	1	1	0%	0%	0.2%	0.1%
Sin PT	33	78	296	719	49.2%	60%	65.8%	68.5%
Total	67	130	450	1050	100%	100%	100%	100%

En los cuentos pertenecientes al estadio sensoriomotor encontramos los porcentajes más elevados del modelo de progresión temática constante (23.9%). De hecho, uno de los cuentos de este estadio, *Wibbly Pig Can Make a Tent*, se organiza exclusivamente en base a este modelo. Tras su presentación en el tema de la primera oración, ‘*Wibbly Pig*’, el protagonista sobre el que versa la historia, se mantiene en esa posición inicial durante todo el cuento, patrón que solamente se ve alterado por la interpelación directa del narrador al oyente, a través de un ‘*you*’ impersonal sin valor tónico, que invita al niño a introducirse en la historia (véase ejemplo 1, página 240). El patrón de progresión de tema constante es muy apropiado en las narraciones infantiles, pues de este modo se reitera la información conocida para que el oyente, un niño de muy corta edad, no pierda el hilo argumental del cuento. Es cierto que el peligro de este tipo de construcción radica en el hecho de que, si se mantiene durante demasiadas oraciones, puede llegar a hacer que el texto sea estático y tedioso para el receptor. Sin embargo, teniendo en cuenta la escasa longitud del cuento, característica propia de esta etapa (apenas 7 oraciones en el citado ejemplo), y la edad del público al que va dirigido (entre 0 y 2 años), el uso reiterado de este patrón consigue su objetivo de facilitar el seguimiento de la historia.

A esto hay que sumar la coincidencia a lo largo de todo el texto de la función gramatical de sujeto, la función textual de tema y la función pragmático-discursiva de tónico, realizadas por el personaje principal (*Wibbly Pig/he*), que coincide a su vez con la información conocida, pues *Wibbly Pig* es introducido ya en la primera oración de la narración, donde aparece en posición temática. Todo parece abundar en la idea de facilitar al máximo el seguimiento de la historia al receptor que escucha al narrador del

cuento. No obstante, es un cuento sin acción real alguna, y no es en absoluto apropiado para una audiencia un poco mayor (a partir de 3 años) que, con toda seguridad, lo consideraría demasiado aburrido y carente de interés.

Precisamente para evitar que los textos resulten excesivamente monótonos se recurre al modelo de progresión temática lineal, que también alcanza sus índices más altos en este estadio (26.9%), contrarrestando de este modo el importante influjo del modelo constante y corroborando que el esquema temático de *Wibbly Pig Can Make a Tent* no puede considerarse prototipo de las narraciones para los más pequeños. En el cuento *Where's Spot?* hay un claro predominio de la progresión de tema constante, para no distraer la atención del oyente sobre cuál es el protagonista central (el perrito *Spot*), pero se intercala el patrón en zig-zag o lineal en los momentos decisivos de la historia, tanto al inicio de la búsqueda, como cuando aparece el perrito, contribuyendo a hacer la peripecia más dinámica, al ubicar en posición final o remática un constituyente oracional (*Spot*) que en la siguiente oración se retoma en posición inicial o temática, creando de este modo un fuerte vínculo entre las oraciones.

(27) There's *Spot*! He (tema/topcon)'s under the rug (*Where's Spot?*, 0-2).

Sin embargo en los cuentos *The Very Hungry Caterpillar* y *Dear Zoo* el patrón de progresión temática lineal se convierte en el eje vertebrador del texto, apareciendo como el único modelo de progresión temática reconocible en el segundo de los cuentos. El autor lo emplea en todas las secuencias del texto y, gracias al apoyo de la ilustración que aparece al levantar la solapa, le permite introducir al personaje secundario correspondiente, los distintos animales que el personaje central va recibiendo como regalo del zoo. En la siguiente oración el animal en cuestión se retoma en posición temática, para justificar su conveniencia o no como mascota, creándose un fuerte vínculo intra-oracional: encontrar la mascota adecuada constituye la base del argumento del cuento:



(28) So they sent me *a* ...

He (tema/topcon) was too tall! I sent him back (*Dear Zoo*, 0-2).

El estadio preoperacional presenta valores bastante similares a los del estadio sensoriomotor, aunque retroceden tanto el patrón constante (18.5%) como el lineal (20%), debido a la tímida irrupción del patrón de tema derivado (1.5%). Solamente el cuento *Mister Magnolia* se organiza claramente en base al modelo de progresión de tema constante que, sin embargo, continúa resultando decisivo al inicio de los cuentos, donde contribuye a fijar en la mente del niño quién va a ser el protagonista principal que se presenta en la posición inicial de la oración.

(29) **Mr Magnolia** (tema/topint) has only one boot.

He (tema/topcon) has an old trumpet that goes rooty-toot –

And two lovely sisters who play on the flute –

But Mr Magnolia (tema/topcon) has only one boot (*Mister Magnolia*, 3-6).

No obstante, la introducción en la escena discursiva de personajes en posiciones finales aparece asociada habitualmente al modelo de progresión temática lineal en todos los estadios evolutivos. El cuento *The Journey* se inicia con una construcción presentativa que permite trasladar a posición remática la información nueva, que hace referencia al ratón protagonista, para retomarlo en la oración siguiente en posición temática⁸.

(30) There was **a mouse** (topint) who wanted to visit his mother.

So he (tema/topcon) bought a car and started to drive to his mother's house (*The Journey*, 3-6:p. 42).

Más frecuente, por otra parte, resulta su contribución a la activación de participantes tópicos de carácter secundario, que tienen menor presencia en el contexto discursivo pero que a menudo resultan determinantes en su desenlace argumental. En el cuento *Where the Wild Things Are* es el olor a comida el que saca a *Max* de sus ensoñaciones para devolverle al mundo real.

(31) [...] but Max stepped into his private boat and waved good-bye and sailed back over a year and in and out of weeks and through a day and into the night of his very own room where he found **his supper** waiting for him **and it** (tema/topcon) was still hot (*Where the Wild Things Are*, 3-6).

⁸ Esta disposición ya la observamos en el estadio sensoriomotor en la introducción de la oruga protagonista en el cuento *The Very Hungry Caterpillar*.

Resulta incuestionable el hecho de que, como ya se observara en el cuento *Dear Zoo* en el estadio precedente, la presencia de personajes secundarios favorece en cierto modo el empleo del patrón de progresión temática lineal, pues el autor encuentra en numerosas situaciones la necesidad de situar en el punto de partida de la estructura oracional un participante ubicado en el rema de la oración anterior, sirviendo además como mecanismo para cambiar el tópico local.

(32) “What’s it doing under the dog?” said *the Little Princess*.

“I (tema/toprec) I’ll NEVER lose my dummy again!” she said (*I Want My Dummy*, 3-6).

Sin embargo, en los momentos de mayor continuidad, cuando se pretende mantener el mismo tópico activo durante varias oraciones, el patrón de progresión temática constante es el preferido. Encontramos un buen ejemplo en la parte final del mismo cuento, cuando la protagonista decide definitivamente desembarazarse de su hasta ese momento idolatrado chupete:

(33) “That dummy (tema/toprec) looks stupid!” said her cousin.

“It (tema/topcon) does!” said the Little Princess.

“But it (tema/topcon)’s not mine ...”

“... it (tema/topcon)’s Ted’s!” (*I Want My Dummy*, 3-6).

Los autores de las narraciones destinadas a lectores del estadio de las operaciones concretas I continúan recurriendo preferentemente al modelo de progresión temática lineal (16%), si bien la distancia respecto al modelo de progresión temática constante (15.6%) se reduce a los índices más bajos registrados a lo largo del itinerario lector seleccionado. Aunque esta situación se debe en buena medida al notable avance experimentado por el patrón de tema derivado (2.4%), resulta hasta cierto punto inesperado que un modelo tan estático y repetitivo como es el modelo de tema constante mantenga un peso porcentual tan importante en esta etapa evolutiva. Es más, uno de los textos, *The Wild Washerwomen*, se organiza preferentemente en base a él.

La progresión temática constante continúa resultando decisiva en la estructuración del comienzo de los cuentos. Permite mantener en posición inicial durante una secuencia de oraciones a los protagonistas de las historias. Aunque genera una cierta sensación de estatismo, pues el desarrollo argumental se ralentiza, facilita enormemente el reconocimiento de los protagonistas a los ojos del lector, que tendrá

claro desde el principio sobre qué entidades se va a impartir información en el transcurso del cuento (ejemplo 34). Precisamente en el nudo de la historia, cuando entran en escena nuevos personajes, pierde relevancia este modelo, que se intercala con el modelo de progresión temática lineal, más habitual en esta sección de los cuentos, para dotar a las historias de dinamismo y progresión. Nuevamente, en el desenlace de la historia, vuelve a hacerse importante el patrón temático constante, aunque no hasta el punto que lo era al principio (ejemplo 35).

(34) **Hannah** (tema/topint) loved gorillas. **She** (tema/topcon) read about gorillas, **she** (tema/topcon) watched gorillas on television, **and she** (tema/topcon) drew pictures of gorillas. **But she** (tema/topcon) had never seen a real gorilla (*Gorilla*, 7-9).

(35) The next morning *Hannah* (toprec) woke up and saw a toy gorilla. **She** (tema/topcon) smiled. **Hannah** (tema/topcon) rushed downstairs to tell her father what had happened. “Happy birthday, love,” *he* (toprec) said. “Do you want to go to the zoo?” **Hannah** (tema/toprec) looked at him. **She** (tema/topcon) was very happy (*Gorilla*, 7-9).

También es bastante habitual en los cuentos de esta etapa que una secuencia de oraciones estructuradas a partir del modelo de tema constante esté precedida por un ejemplo de progresión de tema lineal, que posiciona en el primer constituyente oracional un participante tópico introducido en el discurso previo. Para el lector de entre 7 y 9 años la reiteración de una misma estructura para la presentación de los protagonistas de sus historias resultaría aburrida y éstas podrían perder interés. Nuevamente, la articulación de ambas estructuras temáticas confiere a los textos la disposición que colma las expectativas de la audiencia. La introducción en escena de *los leñadores* (ejemplo 36) en el cuento *The Wild Washerwomen* constituye uno de los ejemplos más ilustrativos al respecto.

(36) In a hut in the forest lived *seven woodcutters* (topint). **They** (tema/topcon) chopped down trees and floated them down the river to the town. **When they** (tema/topcon) heard that the seven washerwomen were coming **they** (tema/topcon) just laughed. “**We** (tema/topcon)’ll see who’s afraid,” they said. “**We** (tema/topcon)’ll prepare a surprise for them.” **The woodcutters** (tema/topcon) decided to make themselves as ugly and as frightening as possible. **They** (tema/topcon) tangled their hair and matted their beards (*The Wild Washerwomen*, 7-9).

Como ya se observara en el estadio precedente, la progresión temática lineal suele estar presente en la activación de entidades tópicas en el discurso mediante el empleo de tópicos conocidos. En efecto, este modelo temático permite recuperar en la posición inicial de la oración un constituyente situado en el rema de la oración precedente, creándose un fuerte vínculo entre ambas oraciones y un tipo de articulación mucho más dinámico que el correspondiente al patrón temático constante. En algunos casos, una vez activado el tópico en cuestión, se recurre al tema constante para continuar aportando información sobre él (ejemplo 37). En cambio, en otros momentos se prefiere encadenar varios ejemplos de progresión de tema lineal que activan tópicos diversos y hacen progresar la acción a un ritmo más vivo y variado. En todos los casos, suelen implicar a participantes tópicos de carácter secundario, con una presencia transitoria en el argumento de la historia, pero necesarios para que éste progrese.

(37) In the middle of the night, *Hannah* (topcon) woke up and saw *a very small parcel* at the foot of the bed. It (tema/topcon) was a gorilla, but it (tema/topcon) was just a toy (*Gorilla*, 7-9).

Si la progresión temática constante aparece asociada a los momentos de mayor continuidad de un mismo constituyente tópico, es decir, aquellas secuencias en las que se ofrece información de modo ininterrumpido sobre un único personaje, habitualmente el protagonista, la progresión temática lineal está relacionada con la alternancia de personajes en los temas oracionales y la recuperación de entidades tópicas que ya han estado activas previamente en la historia. El aumento de personajes principales, presentes a lo largo de toda la trama del cuento, favorece la utilización de este patrón.

(38) *Babar* (tema/topcon) went to dinner with his friend *the old lady*. She (tema/toprec), too, thought he looked very smart in his new suit (*The Story of Babar*, 7-9:p. 18).

Nuevamente es el patrón temático lineal (15.1%) el más empleado en los cuentos del estadio de las operaciones concretas II, e incluso aumenta su porcentaje respecto al estadio precedente. El patrón temático constante, por otra parte, ofrece la frecuencia más baja registrada en los diferentes estadios evolutivos objeto de nuestro estudio (13.6%). La progresión temática constante es especialmente importante en las narraciones pertenecientes a este estadio evolutivo en los fragmentos en los que un constituyente tópico presenta unos niveles elevados de continuidad tópica, tanto si

aparece asociada con el paralelismo sintáctico (ejemplo 39) como si, para evitar la monotonía, se buscan estructuras más variadas y una mayor riqueza léxica (ejemplo 40).

(39) [...] **Michael** (tema/toprec) stared. **He** (tema/topcon) wrinkled up his nose. **He** (tema/topcon) began to protest.

“**I** (tema/topcon) don’t want it. **I** (tema/topcon) don’t need it. **I** (tema/topcon) won’t” (*Mary Poppins*, 9-11:p. 16).

(40) **Mr Bucket** (tema/topcon) was the only person in the family with a job. **He** (tema/topcon) worked in a toothpaste factory, where he sat all day long at a bench and screwed the little caps on to the tops of the tubes of toothpaste after the tubes had been filled. **But a toothpaste cap-screw** (tema/topcon) is never paid very much money, **and poor Mr Bucket** (tema/topcon), however hard he worked, and however fast he screwed on the caps, was never able to make enough to buy one half of the things that so large a family needed (*Charlie and the Chocolate Factory*, 9-11:p. 15).

El patrón temático constante pierde gran parte de su trascendencia en el momento que los cuentos dejan de centrarse en un protagonista exclusivo que aglutina todas las acciones de la historia. Los cuentos de este estadio se caracterizan por las continuas idas y venidas a la escena discursiva de un creciente número de personajes, lo que conlleva una frecuente alternancia de entidades tópicas en los temas oracionales y la necesaria reactivación de aquellas entidades que han perdido momentáneamente su topicalidad. En este contexto, el patrón lineal resulta muy apropiado, pues permite trasladar el participante desplazado a posición remática al tema de la oración siguiente:

(41) “No, yours,” said *Mary Poppins*, holding out the spoon to **him**. **Michael** (tema) stared (*Mary Poppins*, 9-11:p. 16).

Otra función que se atribuye al modelo temático lineal en los cuentos pertenecientes a este estadio consiste en activar entidades tópicas en el discurso mediante la utilización de tópicos conocidos, especialmente cuando éstos se refieren a entidades periféricas, con una presencia más o menos fugaz en el transcurso de la historia, pero también cuando se trata de personajes secundarios (ejemplo 42) e, incluso, los mismos protagonistas, con una participación en los acontecimientos de la historia mucho más continuada.

(42) “Well, well, I shall go and fetch **Christopher Robin**.”

Christopher Robin (tema/topcon) lived at the other end of the Forest, and when he came back with Rabbit, and saw the front half of Pooh, he said, “Silly old Bear,” in such a loving voice that everybody felt quite hopeful again (*Winnie-the-Pooh*, 9-11:p. 29).

La progresión de tema derivado pone el contrapunto al equilibrio entre los modelos constante y lineal. Su presencia a partir del estadio preoperacional justifica el retroceso porcentual del patrón lineal respecto al estadio sensoriomotor, cuando las expectativas apuntaban en la dirección opuesta, dado el progresivo retroceso del patrón constante. El modelo de tema derivado aparece de forma tímida en el estadio preoperacional (1.5%), para crecer y consolidarse progresivamente en los estadios de las operaciones concretas I (2.4%) y II (2.7%). Los temas derivados son índice de la creciente importancia de los subtópicos (ejemplo 43), de la singularización en el tema oracional de uno de los varios personajes que contiene el tema colectivo de la oración precedente (ejemplo 44) y, en definitiva, de la mayor riqueza y complejidad de los cuentos a medida que aumenta la edad de sus destinatarios, que demandarán de éstos mayor concentración y esfuerzo decodificador para establecer las relaciones de inferencia pertinentes⁹.

(43) **But *she*** (tema/topcon) had never seen a real gorilla.

Her father (tema/subtop) didn’t have time to take her to see one at the zoo (*Gorilla*, 7-9).

(44) The Buckets, of course, didn’t starve, **but *every one of them*** (tema/topcon)– the two old grandfathers, the two old grandmothers, Charlie’s father, Charlie’s mother, and especially little Charlie himself – went about from morning till night with a horrible empty feeling in their tummies. **Charlie** (tema/topcon) felt it worst of all (*Charlie and the Chocolate Factory*, 9-11:p. 16).

Aunque su incidencia ni tan siquiera se aproxima al punto porcentual, descubrimos incluso en los dos estadios superiores algunos casos del patrón de rema escindido, una estructura bastante compleja si consideramos la edad de los destinatarios de estos cuentos, pero que da una idea de la creciente capacidad cognitiva y experiencia narrativa que se supone a los lectores de los estadios de las operaciones concretas I y II. Resulta de la combinación de algunos de los patrones simples referidos con

⁹ “... readers demonstrated a steady increase from ages 7 to 9 to 11 in inferential, as opposed to literal-level, responses” (Beach y Hynds, 1996:465).

anterioridad, en la que, partiendo de un rema en el que se incluyen dos constituyentes coordinados, cada uno de ellos se traslada al tema de las oraciones subsiguientes. No obstante, conviene tener presente que se trata de ejemplos aislados, en absoluto significativo en la organización global de los cuentos.

(45) “I thank you all,” said Babar; “but before accepting the crown I must tell you that on our journey in the car *Celeste and I* got engaged to be married. If I (tema) become your king, she (tema) will be your queen” (*The Story of Babar*, 7-9:p. 38).

Pero el análisis de la progresión temática en las narraciones infantiles seleccionadas arroja, ante todo, un dato de especial interés: a medida que aumenta la edad de los lectores los cuentos se pliegan en menor medida a los patrones de progresión temática descritos por Danes. Ya en el estadio sensoriomotor encontramos un cuento, *Cat Is Sleepy*, que apenas presenta un par de oraciones que se adapten a alguno de los modelos temáticos descritos. El desarrollo progresivo de la capacidad cognitiva de los niños supone un aumento de la extensión de los cuentos, también se multiplica el número de personajes y entidades tópicas que tienen cabida en ellos, lo que justifica que los textos no se amolden de forma mimética a los patrones de progresión temática, pues podrían llegar a encorsetarlos y hacerlos demasiado previsibles, demasiado parecidos a los que gustaban a los niños más pequeños, aparte de que mermarían la libertad creativa del autor para dar prioridad a cuestiones de índole estructural.

Muy diversas son las circunstancias que contribuyen a hacer los modelos de progresión temática menos reconocibles en la estructuración de los cuentos. Especialmente significativa desde el estadio sensoriomotor resulta la interferencia de expresiones adverbiales que, ubicadas en posición temática, desplazan a posiciones remáticas los constituyentes tópicos, evitando todo tipo de continuidad temática respecto a la oración precedente. Este tipo de expresiones, cada vez más variadas y ricas semánticamente respecto a las localizadas en estadios precedentes, sirven al autor para actualizar a los ojos del lector tanto el orden lógico y cronológico como el contexto espacial y temporal en el que se desarrollan cada uno de los episodios del cuento. La estrategia gramatical de la elipsis también está presente en todos los estadios evolutivos, así como la ruptura de las cadenas temáticas principales mediante la introducción de tópicos de carácter periférico y escasa persistencia, o bien mediante la reactivación de

cadena temática principales que han permanecido inactivas temporalmente. El empleo de oraciones de estilo directo o indirecto, que posponen la aparición del tópico a la oración introductora, sólo se registra a partir del estadio preoperacional.

La ausencia de una organización temática global para los cuentos no debe resultar extraña si tenemos en cuenta que el propio Danes (1974) reconoció que no todos los textos presentan el mismo grado de coherencia o continuidad temática. No todos los textos se prestan al análisis del lingüista con similar docilidad, ni se ajustan miméticamente a los patrones de progresión temática descritos. El fragmento final del cuento *The Story of Babar* resulta bastante ilustrativo al respecto, pues durante varios párrafos no se percibe la presencia de patrón alguno de progresión temática:

(46) [...] The hearts of King Babar and Queen Celeste were filled with happy dreams.

Then all the world slept. The guests had gone home, very pleased and very tired after dancing so much. For many a long day they will remember that wonderful ball.

Then King Babar and Queen Celeste set out on their honeymoon, in a glorious yellow balloon, to meet with new adventures (*The Story of Babar*, 7-9:pp. 46-48).

6.3. TIPOLOGÍA DE TÓPICOS CARACTERÍSTICA DE LAS NARRACIONES INFANTILES

TABLA 3: Tipología de Tópicos

	Valores Totales				Valores Porcentuales			
	0 a 2	3 a 6	7 a 9	9 a 11	0 a 2	3 a 6	7 a 9	9 a 11
Tópico introductor	5	11	21	23	7.5%	8.5%	4.7%	2.2%
Tópico conocido	47	70	287	540	70.1%	53.8%	63.8%	51.4%
Subtópico	0	8	25	55	0%	6.2%	5.5%	5.2%
Tópico recurrente	15	41	113	410	22.4%	31.5%	25.1%	39.1%
Tópico supraordinado	0	0	4	22	0%	0%	0.9%	2.1%
Total	67	130	450	1050	100%	100%	100%	100%

En función del modelo de tópico establecido en el capítulo 5, se han identificado los distintos tópicos locales sobre los que se imparte información a nivel oracional. Los tópicos conocidos aparecen claramente como los constituyentes más habituales en las narraciones infantiles de los diferentes estadios evolutivos, aunque con una tendencia a que disminuya su presencia a medida que aumenta la edad de los destinatarios de los cuentos. Se utilizan primordialmente para preservar la continuidad de las entidades tópicas activas en cada momento de la historia, tanto protagonistas, aquellos que se introducen mediante tópicos novedosos en las primeras oraciones del texto (ejemplo 47), como coprotagonistas (ejemplo 48), o incluso aquellos personajes de carácter secundario o periférico (ejemplo 49), que presentan los niveles de continuidad más bajos.

(47) One Sunday morning the warm sun came up and — pop! — out of the egg came *a tiny and very hungry caterpillar* (topint).

He (topcon) started to look for some food.

On Monday **he** (topcon) ate through one apple. But **he** (topcon) was still hungry.

On Tuesday **he** (topcon) ate through two pears, but **he** (topcon) was still hungry.

On Wednesday **he** (topcon) ate through three plums, but **he** (topcon) was still hungry.

On Thursday **he** (topcon) ate through four strawberries, but **he** (topcon) was still hungry.

On Friday **he** (topcon) ate through five oranges, but **he** (topcon) was still hungry (*The Very Hungry Caterpillar*, 0-2).

(48) “Oh, that’s far,” said **Big Nutbrown Hare** (toprec). “That is very, very far.”

Big Nutbrown Hare (topcon) settled Little Nutbrown Hare into his bed of leaves. **He** (topcon) leaned over and kissed him good night. Then **he** (topcon) lay down close by and whispered with a smile, “I love you right up to the moon — AND BACK” (*Guess How Much I Love You*, 3-6).

(49) **The gardener** (topint) sent vegetables to town once a week by carrier; **he** (topcon) packed them in a big hamper. **The gardener** (topcon) left the hamper by the garden gate, so that *the carrier* could pick it up when *he* passed (*The Tale of Johnny Town-mouse*, 7-9:p. 9-10).

Este tipo de tópicos también se emplea en los cuentos de todas las edades para activar secuencias tópicas nuevas, asumiendo funciones prototípicas de los tópicos introductores (Moya, 2005b, 2006b). A pesar de referirse a entidades que aparecen por primera vez con estatus tópico en el texto, éstas ya habían sido lingüísticamente mencionadas con anterioridad, con frecuencia en el rema de la oración precedente, generando ejemplos de progresión temática lineal. Suelen designar a personajes de carácter secundario, que ponen el contrapunto al protagonista, convirtiéndose en el “*alter ego*” que le acompaña a lo largo de toda la aventura (*the wild things*: ejemplo 50), pero también a entidades de carácter periférico, que tienen un paso más fugaz por el argumento de la historia, aunque puedan jugar un papel relevante en el desenlace de ésta (*supper*: véase ejemplo 31, página 252).

(50) And when he came to the place where *the wild things* are **they** (topcon) roared their terrible roars and gnashed their terrible teeth and rolled their terrible eyes and showed their terrible claws [...]. (*Where the Wild Things Are*, 3-6).

Esta función de los tópicos conocidos gana relevancia a medida que aumenta la edad de los destinatarios: ante la creciente afluencia de participantes que adquieren una función tópica en la historia, el autor prefiere introducirlos previamente en el texto, para que el lector ya tenga constancia de su presencia en la narración antes de comenzar a impartir información sobre ellos, evitando de este modo interpretaciones erróneas.

Si bien con una aplicación mucho más reducida, los tópicos conocidos también sirven como mecanismo de continuidad en aquellas situaciones en las que, permaneciendo activo un tópico de carácter colectivo, que reúne entidades que ya han sido referidas con anterioridad en el texto, se pasa a impartir información sobre alguno de sus miembros en particular. Se trata de una función más difícil de procesar que las

estructuras en las que toma parte un único referente, por lo que se considera apropiada para lectores de mayor edad, de ahí que solamente se haya identificado en los cuentos de los estadios de las operaciones concretas I y II.

(51) *Anna and Elsbeth* (topcon) skipped over them in their lace-up boots.

They (topcon) both wore thick coats and woollen caps which kept their ears warm, and **Anna** (topcon) had a muffler as well (*When Hitler Stole Pink Rabbit*, 9-11:p. 5).

Los tópicos recurrentes constituyen el segundo tipo de tópicos cuantitativamente más importante en las narraciones infantiles de todas las edades seleccionadas, manifestando una predisposición a aumentar su frecuencia a medida que lo hace la edad de los lectores y disminuye el porcentaje de tópicos conocidos. Los tópicos recursivos devuelven el estatus tópico a aquellos participantes tópicos que, habiendo sido activados en el contexto lingüístico previo, han sido temporalmente desposeídos de la propiedad de “aboutness” debido a la activación de una o varias cadenas tópicas distintas. La afluencia de personajes secundarios y otras entidades de carácter periférico, unida a la ausencia de un único y exclusivo protagonista en los cuentos favorece, en principio, la presencia de tópicos recurrentes. Resulta lógico pensar que en las aventuras que comparten *Babar* y *la anciana* (ejemplo 52), la activación de una de las entidades tópicas suponga relegar la otra a un segundo plano, en una especie de compás de espera, del mismo modo que la entrada en escena de otros personajes o entidades de carácter más periférico (en el ejemplo 53, la entidad *cook*) interrumpe igualmente la continuidad de los tópicos principales (*Timmy*). En cambio, en el estadio sensoriomotor este tipo de tópicos es inexistente en cuatro de los cuentos analizados, los que giran en torno a un protagonista exclusivo, pero decisivo en la secuenciación tópica de *Dear Zoo* (ejemplo 54), debido a la alternancia en la escena discursiva de los personajes principales del cuento (*el niño/I* y *el zoo*) y por la aparición de numerosos personajes secundarios (*las distintas mascotas* que desde el zoo se envían al niño hasta que éste encuentra la más adecuada).

(52) [...] **Babar** (toprec) made up his mind to return to the Great Forest with Arthur and Celeste and their mothers. *The old lady* (toprec) helped him to pack.

When everything was ready for the journey **Babar** (toprec) kissed his old friend good-bye (*The Story of Babar*, 7-9:pp. 31-32).

(53) [...] **Timmy Willie** (toprec), **who** (topcon) had lived all his life in a garden, was almost frightened to death. Presently **the cook** (toprec) opened the hamper and began to unpack the vegetables. Out sprang the terrified **Timmy Willie** (toprec) (*The Tale of Johnny Town-mouse*, 7-9:p. 17).

(54) So **they** (toprec) sent me a ...

He (topcon) was too fierce! **I** (toprec) sent him back.

So **they** (toprec) sent me a ...

He (topcon) was too grumpy! **I** (toprec) sent him back (*Dear Zoo*, 0-2).

Llaman la atención los valores registrados en los cuentos pertenecientes al estadio de las operaciones concretas I, que rompen la tendencia general observada a lo largo de nuestro itinerario lector. Sorprende, en primera instancia, el importante incremento de tópicos conocidos (63.8%), de la misma manera que el no menos notorio descenso en los tantos por ciento de tópicos recurrentes (25.1%): la afluencia de una mayor cantidad de personajes y otras entidades que presentan un estatus tópico debería favorecer el empleo de tópicos recurrentes, para la recuperación de aquellas entidades principales que han sido desechadas temporalmente.

La explicación debemos buscarla en la mayor longitud de los cuentos respecto al estadio precedente, que supone mayor precisión y atención al detalle a la hora de narrar las acciones que acontecen a los personajes. Esto significa que cuando una entidad adquiere estatus tópico, aunque se trate de un personaje de carácter secundario, habitualmente lo mantiene de forma ininterrumpida durante varias oraciones. El autor dispone del espacio suficiente para contar las aventuras del protagonista de forma amplia y detallada, espacio del que no dispone en las historias correspondientes al estadio precedente, donde la escasa capacidad cognitiva y conocimientos narrativos del receptor fomentan, en mayor medida, que la narración de lo que hace un personaje se restrinja a los límites de una oración para cambiar a lo que hace otro en la unidad oracional siguiente.

Una situación similar se observa en lo relativo a los diálogos: encontramos parlamentos más largos en los que, sin que medie una respuesta inmediata por parte de sus interlocutores, el personaje se explaya en su turno conversacional, con el consiguiente efecto sobre la frecuencia de tópicos conocidos (ejemplo 55). Por el contrario, los diálogos en los cuentos del estadio precedente están basados casi

exclusivamente en el intercambio de turnos oración a oración, habla un personaje, el otro le responde sin demora, favoreciéndose de esta manera la alternancia de entidades tópicas recursivas, modelo, por otra parte, todavía habitual en los cuentos analizados en el presente apartado.

(55) “I (toprec) thank you all,” said Babar; “but before accepting the crown I (topcon) must tell you that on our journey in the car Celeste and I got engaged to be married. If I become your king, she will be your queen” (*The Story of Babar*, 7-9:p. 38).

En el estadio de las operaciones concretas II se recupera la tendencia general observada en los diferentes estadios, registrándose un importante descenso porcentual en el volumen de tópicos conocidos (51.4%), compensado con un fuerte incremento en la frecuencia de tópicos recurrentes (39.1%). Los cuentos ya no presentan un protagonista absoluto que capitaliza la práctica totalidad de entidades tópicas, sino que se multiplican el número de participantes que, con una mayor o menor frecuencia, toman parte en la aventura, alcanzando en ciertas fases de la historia valor tópico y, consecuentemente, desplazando transitoriamente de esa función a los tópicos principales. En este contexto, es lógico que resulten decisivos los tópicos recurrentes, precisamente aquellos cuya función consiste en recuperar el estatus tópico de aquellos referentes que lo han perdido durante una oración o fragmento del texto, debido a la activación de una entidad tópica diferente.

A pesar del considerable incremento en la extensión de los textos, resulta bastante complicado encontrar fragmentos en los que se mantenga la persistencia de un referente tópico durante varias oraciones, debido a la constante interferencia de participantes que, aparte de ser más numerosos, presentan un papel más activo que en etapas anteriores: no sólo acompañan a los tópicos principales en sus aventuras, sino que son partícipes de ellas.

(56) **Anna** (toprec) ate her pudding contentedly. **Max and Gunther** (toprec) got through three helpings but still **Mama** (toprec) had not come back. *It* (topsup) was odd because **she** (toprec) was particularly fond of apple strudel.

Bertha (toprec) came to clear away and **Heimpi** (toprec) took the boys off to see to Gunther’s trousers (*When Hitler Stole Pink Rabbit*, 9-11:p. 13).

La mayor atención al detalle y complejidad narrativa también justifican la presencia de participantes que en estadios anteriores se hubieran silenciado, pues habrían distraído el interés del lector por las entidades tópicas principales. En el final del primer capítulo del cuento *When Hitler Stole Pink Rabbit*, para mostrar la sorpresa de *Anna* ante la ausencia del padre, la autora realza lo extraordinario del hecho de que *la cama* (participante activado en el texto en posición remática y que sólo ha aparecido como tópico hasta ese momento en dos ocasiones) esté perfectamente hecha mediante el empleo de un tópico recurrente y la voz pasiva.

(57) Next morning before school *Anna* (toprec) ran into Papa's room to see him. *The desk* (topcon) was tidy. **The bed** (toprec) was neatly made.

Papa (toprec) had gone (*When Hitler Stole Pink Rabbit*, 9-11:p. 17).

Pero el factor que, a nuestro entender, condiciona en mayor medida la tipología tópica de los cuentos es el profuso uso del diálogo. Son muchos los personajes que participan en la historia, y el autor les cede la palabra constantemente, deja que éstos se expresen con naturalidad, en parlamentos habitualmente cortos (1 ó 2 oraciones), para dar paso a las palabras del interlocutor. Conviene recordar que la mayor parte de protagonistas de nuestras historias son niños, por lo que no podemos encontrar grandes monólogos elaborados, y sí, al contrario, el lenguaje fresco y directo que no se desliga de sus acciones. Esta rápida cesión del turno de palabra conlleva la necesaria alternancia de entidades tópicas y aporta un tremendo dinamismo a la narración. Además, como los cuentos no sólo tratan sobre lo que hacen los personajes, sino también sobre lo que dicen (Lluch, 2003), aumentan las alternativas tópicas en el argumento de la narración.

(58) 'Why not have breakfast at my house, for that matter?' **Pippi** (toprec) wondered.

'Well, yes,' said **Tommy** (toprec), 'why not? Come on, let's!'

'Yes,' said **Annika** (toprec). 'Right away!'

'But first let me introduce you to Mr Nelson,' said **Pippi** (toprec). **The monkey** (toprec) raised his hat to them politely (*Pippi Longstocking*, 9-11:p. 8).

No es extraño, pues, que sea precisamente *Charlie and the Chocolate Factory*, único cuento de este estadio en el que nuestro análisis no ha registrado ejemplos de

diálogo¹⁰, el que ofrece una muy baja incidencia de tópicos recurrentes en relación con los tópicos conocidos, y en el que encontramos secuencias tópicas con una mayor continuidad (véase ejemplo 40, página 256). En el extremo opuesto, en el cuento *Mary Poppins*, con gran cantidad de personajes secundarios y un profuso uso del diálogo, la presencia de tópicos recursivos se equipara a la de tópicos conocidos.

Mucho menor resulta la frecuencia de los tópicos introductores, aunque sean, junto a los tópicos conocidos, la única categoría presente en todos y cada uno de los cuentos analizados. La función principal de estos constituyentes tópicos consiste en activar en la escena discursiva los personajes principales sobre los que se impartirá información en la mayor parte de oraciones que componen el relato, activación que se realiza preferentemente en la primera oración de cada uno de los cuentos y en posición inicial, especialmente en los primeros estadios evolutivos: el escaso desarrollo cognitivo y experiencia narrativa de los lectores en los estadios sensoriomotor y preoperacional lleva a que el escritor considere necesario fijar con claridad en la mente del niño quién va a ser el protagonista central de la historia, si no desde el mismo inicio del texto (véase ejemplo 16, página 245), al menos sí dentro de la oración que lo abre (véase ejemplo 30, página 252). De interés resulta el comienzo del cuento *The Tale of Johnny Town-mouse*. El paralelismo sintáctico entre las dos oraciones iniciales, la ubicación de sendos tópicos introductores en posición temática, parece avisar al niño de una situación inusual en el cuento: dos personajes comparten protagonismo al mismo nivel y el autor pone en alerta al lector a través del lenguaje y, en particular, de la estructura tópica.

(59) Johnny Town-mouse (topint) was born in a cupboard. **Timmy Willie** (topint) was born in a garden (*The Tale of Johnny Town-mouse*, 7-9:p. 9).

Solamente en el estadio de las operaciones concretas II los autores pueden permitirse habitualmente la licencia de retrasar la activación del protagonista de la historia varias oraciones. Esta ordenación confirma los progresos cognitivos del niño, que no necesita imperiosamente que el protagonista se le muestre en el preciso comienzo de la historia y es capaz de gestionar adecuadamente el contexto previo que prepara la entrada de éste en escena.

¹⁰ Se ha de tener en cuenta que en este estadio solamente se ha analizado un capítulo de cada una de las narraciones: si encontramos diálogos en otras secciones del cuento *Charlie and the Chocolate Factory*. A lo largo de todo nuestro itinerario lector, la ausencia de diálogos es exclusiva de las narraciones analizadas en el estadio sensoriomotor, a las que habríamos de sumar el cuento del estadio preoperacional *Mister Magnolia*.

(60) At the end of a little Swedish town lay an old, overgrown orchard. In the orchard was a cottage, and in this cottage lived **Pippi Longstocking** (topint) (*Pippi Longstocking*, 9-11:p. 1).

La función de los tópicos introductores no se reduce a la presentación de los personajes principales, pues también se emplean en todos los estadios (salvo el estadio sensoriomotor) para la introducción en el transcurso del texto de personajes secundarios (ejemplo 61) u otras entidades con una participación menos relevante en el desarrollo argumental (ejemplo 62).

(61) **The owner of the laundry** (topint), Mr Balthazar Tight, was a very mean little man, and *he* (topcon) kept them working from morning to night (*The Wild Washerwomen*, 7-9).

(62) Luckily, **an old bird** (topint) flying over the town had spied them, and hurried back to tell the elephants (*The Story of Babar*, 7-9:pp. 28-29).

No obstante, la mayor parte de entidades tópicas no protagonistas se activan en los textos mediante tópicos conocidos. Incluso los protagonistas de alguno de los cuentos del estadio de las operaciones concretas II (ejemplo 63) se introducen en el texto mediante tópicos conocidos, generando una muestra de progresión temática lineal. Resulta evidente que el niño está preparado en estas edades para descubrir a sus protagonistas en el transcurso de la historia, no necesita en la medida que se observara en los estadios precedentes que el autor se lo marque de forma milimétrica en el comienzo del texto.

(63) Mr and Mrs Bucket have *a small boy whose name is Charlie Bucket*.

This (tema/topcon) is Charlie [...] (*Charlie and the Chocolate Factory*, 9-11:pp. 12-13).

Precisamente la incidencia de tópicos conocidos en la activación de entidades tópicas en el discurso es responsable en buena medida de la evolución de los índices de tópicos introductores a lo largo del itinerario lector seleccionado. Los índices más elevados los encontramos en los estadios iniciales, 7.5% en el estadio sensoriomotor y 8.5% en el estadio preoperacional. Se trata de narraciones cortas, con un personaje exclusivo en los cuentos del primer estadio y la entrada de algún personaje secundario en el segundo. Sólo el cuento *Dear Zoo* rompe esta tendencia, pues la presencia de

secundarios lo aproximan en este sentido a la organización de los cuentos del estadio preoperacional.

Sin embargo, en los estadios finales los índices de tópicos introductores descienden bruscamente hasta el 4.7% en el estadio de las operaciones concretas I y el 2.2% en el estadio de las operaciones concretas II. La afluencia de personajes y otras entidades de carácter secundario favorecen el empleo de tópicos conocidos para su activación en el discurso. Si a esto unimos la mayor extensión de los cuentos, queda justificada la importante reducción en la frecuencia de tópicos introductores.

La presencia de subtópicos no resulta realmente importante desde una perspectiva puramente cuantitativa, con valores en torno a los 5 y 6 puntos porcentuales en los tres estadios en que se han identificado. El subtópico es un tipo de tópico asociado o deducible de otra entidad tópica conocida previamente activada en el discurso, pero debe tratarse de una asociación sencilla, que el joven lector pueda reconocer. En principio, encontramos ejemplos que deben resultar familiares a los niños por su frecuencia a través de las lecturas de los diferentes estadios: partes del cuerpo del protagonista (ejemplo 64), sus familiares y amigos (ejemplo 65) o sus pertenencias (ejemplo 66). Es novedoso en los estadios de las operaciones concretas I y II singularizar a uno de los miembros pertenecientes a un tópico colectivo mediante la utilización de subtópicos (ejemplo 67), lo que da idea de la mayor complejidad interpretativa característica de las etapas finales.

(64) So *he* (topcon) started to climb out of the hole. *He* (topcon) pulled with his front paws, and pushed with his back paws, and in a little while **his nose** (subtop) was out in the open again ... and then **his ears** (subtop) ... and then **his front paws** (subtop) ... and then **his shoulders** (subtop) ... and then — (*Winnie-the-Pooh*, 9-11:p. 27).

(65) In the Great Forest *a little elephant* (topint) was born. *His name* (subtop) was Babar. **His mother** (subtop) loved him dearly, and used to rock him to sleep with her trunk, singing to him softly the while. *Babar* (topcon) grew fast (*The Story of Babar*, 7-9:pp. 3-4).

(66) *Fräulein Lambeck* (topcon) was making a face like a sheep and saying, “Terrible times! Terrible times!” Each time *she* (topcon) said “terrible times” *she* (topcon) shook her head and **her earrings** (subtop) wobbled (*When Hitler Stole Pink Rabbit*, 9-11:p. 7).

(67) Meanwhile in the Great Forest *all the elephants* (topint) were searching for Arthur and Celeste [...] Alas! That very day **the king of the elephants** (subtop) had eaten a bad mushroom (*The Story of Babar*, 7-9:pp. 28-29,34).

En cierto modo, los subtópicos son entidades novedosas en el sentido de que son introducidas como tales por primera vez en el discurso, pero a su vez constituyen un tipo especial de entidad tópica conocida, ya que se definen, aunque sea de forma indirecta, a partir de otras entidades ya activadas en el discurso (Moya, 2005b, 2006b). Su contribución a la progresión tópica en los cuentos analizados nos lleva a priorizar la segunda de estas vertientes, pues sirven para dar continuidad a la cadena tópica principal en base a la que se originan, sin que vuelvan a activarse como tales las entidades que representan.

(68) There was no one in the nursery. *She* (topcon) could hear shouts outside, so Max and Gunther (toprec) were probably playing in the garden, **but she** (toprec) did not feel like joining them. **Her satchel** (subtop) was hanging on the back of a chair. *She* (topcon) unpacked her new crayons and took them all out of their box (*When Hitler Stole Pink Rabbit*, 9-11:p. 14).

En definitiva, los subtópicos se emplean principalmente para dar continuidad a la entidad tópica en curso, al igual que los tópicos conocidos, pero con la salvedad de que evitan la referencia de la entidad en cuestión. De ahí que sea precisamente en el estadio sensoriomotor en el que se hallan ausentes, y sólo cuando aumenta la edad y los autores intentan alejarse de la reiteración para aportar un progresivo dinamismo y riqueza lingüística, cuando este tipo de tópicos alcanzan una mayor trascendencia, contribuyendo de igual manera a soslayar la presencia de un mayor número de tópicos conocidos, los más adecuados cuando el texto requiere un carácter más reiterativo.

La frecuencia de subtópicos es mucho menor cuando se les atribuyen otras funciones, situación que solamente acontece en los estadios de las operaciones concretas I y II, cuando los lectores demandan mayor complejidad interpretativa. No solamente se activan para mantener la persistencia de la cadena tópica principal, también entran en juego para mantener la persistencia de entidades de carácter secundario (ejemplo 69). Por otra parte, no sólo mantienen la persistencia de cadenas tópicas activas, sino que también reactivan entidades tópicas que han estado ausentes durante algún fragmento del cuento, rol característico de los tópicos recurrentes (ejemplos 69, 70).

(69) “But if you go beyond the coral reef to a deep cave you will find the wise octopus. Maybe **she** (topcon) can help you.”

The Rainbow Fish (toprec) found the cave. It was very dark inside and *he* (topcon) couldn’t see anything. Then suddenly **two eyes** (subtop) caught him in their glare and **the octopus** (topcon) emerged from the darkness (*The Rainbow Fish*, 7-9).

(70) *Mary Poppins* (toprec) then poured out another dose and solemnly took it herself.

“Rum punch,” *she* (topcon) said, smacking her lips and corking the bottle.

Jane’s eyes and Michael’s (subtop) popped with astonishment, but **they** (topcon) were not given much time to wonder [...] (*Mary Poppins*, 9-11:pp. 17-18).

Los tópicos supraordinados se han localizado exclusivamente en los cuentos pertenecientes a los estadios de las operaciones concretas I y II, si bien su frecuencia es muy baja, con porcentajes del 0.9% y 2.1% respectivamente. Este tipo de tópicos locales evocan, a nivel oracional, la idea general sobre la que trata una parte del texto, contribuyendo a la cohesión y coherencia entre la oración en que acontecen y el fragmento textual en que se inserta, así como al mantenimiento de la continuidad tópica del discurso. Su escasa presencia en las narraciones infantiles, nula en las etapas anteriores, se debe a la misma naturaleza de este tipo de creaciones literarias: un lector en ciernes demanda una trama argumental sencilla, en la que se le marque con absoluta claridad las entidades tópicas sobre las que se imparte información. Los tópicos que recrean el contenido de todo un fragmento textual sólo empiezan a estar al alcance de las prestaciones cognitivas, lingüísticas y narrativas de los lectores a partir de estas edades, fragmentos textuales que pueden abarcar desde una sola oración (ejemplo 71) hasta secciones textuales de longitud considerable (ejemplo 72). No obstante, el escaso peso porcentual con respecto al resto de componentes tópicos que se han descrito redundan en el carácter todavía infantil de los cuentos pertenecientes a estas etapas superiores.

En lo relativo a las estrategias lingüísticas empleadas para activar este tipo de tópicos, los pronombres demostrativos (ejemplo 71) predominan sobre el pronombre de tercera persona neutro (ejemplo 72). Debido a su carácter enfático, alertan al niño sobre la necesidad de centrar toda su atención en la gestión del citado referente. El autor llega a recurrir incluso a la tipografía (cursiva en el ejemplo 71) para que el lector comprenda adecuadamente su complejo valor referencial.

(71) Many times a day, he would see other children taking bars of creamy chocolate out of their pockets and munching them greedily, and *that* (topsup), of course, was pure torture (*Charlie and the Chocolate Factory*, 9-11:p. 16).

(72) Alas! That very day the king of the elephants had eaten a bad mushroom. It had poisoned him. He had been very ill, and then had died. *It* (topsup) was a terrible misfortune (*The Story of Babar*, 7-9:pp. 34-35).

Una valoración global de la tipología tópica de los cuentos analizados en los distintos estadios evolutivos revela que la continuidad tópica se obtiene fundamentalmente gracias al empleo de tópicos conocidos y tópicos recurrentes, las categorías que presentan los porcentajes más altos (con una media de 59.8% y 29.5% respectivamente). El predominio de tópicos conocidos indica que en las narraciones infantiles se intenta marcar, con absoluta claridad y precisión, las entidades tópicas sobre las que el cuento ofrece información a la audiencia, para captar su atención y facilitar la comprensión del texto. El aumento de tópicos recursivos está relacionado con la presencia de un mayor número de personajes. Por otra parte, la incidencia de tópicos introductores, aunque contamos con algún ejemplo en todos los cuentos analizados, resulta bastante baja. Su aparición en la oración inicial del cuento para presentar al protagonista de la historia contribuye a fijar en la mente del niño la entidad sobre la que versarán la gran mayoría de oraciones del mismo, especialmente en las narraciones para lectores de menor edad. Sin embargo, en los cuentos para los lectores mayores, a pesar de que se multiplica el número de personajes, la utilización de tópicos conocidos en la activación de cadenas tópicas reduce notablemente la frecuencia de tópicos introductores. Finalmente, la irrupción de subtópicos y tópicos supraordinados en los cuentos de los estadios finales dan una idea de la mayor complejidad argumental y lingüística que demanda la audiencia de estas edades. La escasa significación que cuantitativamente alcanzan ambas categorías tópicas (en especial, la segunda de ellas) apunta al carácter infantil que mantienen estas narraciones.

6.4. LA INTRODUCCIÓN Y DISTRIBUCIÓN DE LA SECUENCIA TÓPICA

Una vez reconocidos los tópicos locales sobre los que tratan las oraciones de las narraciones infantiles, es posible delimitar las características fundamentales que determinan su macroestructura tópica global o secuenciación tópica. Como se indicó en el capítulo 5, el discurso está organizado en cadenas tópicas (Siewierska, 1991; Dik, 1997b; Moya, 2006a,b). Cada secuencia se compone, a su vez, de una serie de oraciones que versan sobre el mismo tópico, el cual mantendrá su continuidad hasta que la activación de una entidad informativa diferente abra una nueva cadena tópica en el devenir discursivo. Mientras que el emisor tenga que añadir información sobre un tópico éste permanecerá activado mediante las continuas referencias que a él se hagan en el texto. Una vez que la secuencia se ha terminado, se introduce otro referente con propiedades tópicas en el universo discursivo.

TABLA 4: Introducción de la secuencia tópica

	Valores Totales				Valores Porcentuales			
	0 a 2	3 a 6	7 a 9	9 a 11	0 a 2	3 a 6	7 a 9	9 a 11
Tópico introductor	5	11	21	23	35.7%	68.8%	50%	31.9%
Tópico conocido	9	5	21	49	64.3%	31.2%	50%	68.1%
Total	14	16	42	72	100%	100%	100%	100%

TABLA 5: Distribución de la secuencia tópica

	Valores Totales				Valores Porcentuales			
	0 a 2	3 a 6	7 a 9	9 a 11	0 a 2	3 a 6	7 a 9	9 a 11
Protagonistas	51	80	252	422	76%	61.5%	53.6%	38.8%
Coprotagonistas	8	34	122	332	12%	26.2%	26%	30.5%
Secundarios	0	6	51	193	0%	4.6%	10.8%	17.7%
Periféricos	8	10	45	141	12%	7.7%	9.6%	13%
Total	67	130	470	1088	100%	100%	100%	100%

El análisis de los cuentos seleccionados para *niños de hasta 2 años* muestra que, si exceptuamos *Dear Zoo*, el resto presenta una estructura monosecucional, con una única cadena tópica que se activa ya en la oración inicial mediante un tópico introductor

realizado por un nombre propio en posición inicial y función de sujeto. A su vez, su continuidad se mantiene a lo largo del texto mediante el empleo de tópicos conocidos. Tan sólo el cuento *The Very Hungry Caterpillar* retrasa unas oraciones la aparición del tópico introductor, trasladándolo además hacia una posición final en la oración.

Dear Zoo, por el contrario, presenta una estructura multisecuencial, en la que tienen cabida 10 cadenas tópicas diferentes, destacando cómo las 8 cadenas tópicas referentes a *las mascotas*, con muy bajo nivel de continuidad (1 única oración), interrumpen constantemente la continuidad en el texto de las cadenas tópicas principales (*I, the zoo*): las nueve referencias a cada una de ellas que encontramos en el texto, nunca se repiten en dos oraciones consecutivas.

Concluimos destacando que las cadenas tópicas de los cuentos para los más pequeños son tremendamente continuas, pues se centran en tópicos con un elevado nivel de continuidad, porque se suelen referir al protagonista absoluto (*Wibbly Pig, Cat, Spot, the caterpillar*) o al menos central (*I*) del cuento (76%). Solamente presentarán un nivel de persistencia más bajo (12% respectivamente) los tópicos que coinciden con coprotagonistas (*the zoo*) o entidades de carácter periférico (*pets*), con una presencia muy transitoria en la trama narrativa.

En cuanto al carácter informativo de los constituyentes que introducen las secuencias tópicas, los protagonistas son activados mediante tópicos introductores, con los que el autor pretende dejar claro al niño, desde el comienzo del texto, el tópico sobre el que se va a impartir información. Tan sólo los personajes de carácter más secundario lo hacen mediante tópicos conocidos, localizados exclusivamente en *Dear Zoo*. Sin embargo, el elevado número de mascotas en este cuento justifica el predominio global de tópicos conocidos (64.3%) respecto a los tópicos introductores (35.7%) para la introducción de la secuencia tópica.

Por lo que se refiere a las narraciones del **estadio preoperacional**, su estructura organizativa es multisecuencial, es decir, en todas ellas se ofrece información sobre varias entidades tópicas. *Mister Magnolia* es el cuento que más se asemeja en cuanto a la organización en cadenas tópicas a los cuentos del estadio sensoriomotor, al presentar una cadena tópica de alta persistencia, que activa al protagonista ya desde la oración inicial mediante un tópico introductor que mantiene su continuidad de manera ininterrumpida en el texto mediante el empleo de tópicos conocidos y un único subtópico. La diferencia fundamental respecto a la etapa anterior la marca la activación en la parte final de una segunda cadena tópica (*this/boot*), que introduce en el texto un

participante tópico más periférico, menos persistente, pero decisivo para la resolución final de la historia.

También el cuento *Guess How Much I Love You* se vertebra en base a dos cadenas tópicas (*Little Nutbrown Hare*, *Big Nutbrown Hare*), aunque la organización es bien distinta, dado que ambas comparten un protagonismo parejo, alternándose constantemente en el texto e interrumpiendo la continuidad de la cadena en curso mediante la reintroducción de la otra secuencia con el empleo de tópicos recurrentes. De un modo básicamente similar se estructuran los cuentos *I Want My Dummy* (*Little Princess, dummy*) y *Where the Wild Things Are* (*Max, the wild things*), si bien en este último caso el protagonista *Max* presenta una más alta persistencia en la primera parte de la historia. Además, éstos dos cuentos añaden una tercera cadena tópica, que introduce en la escena discursiva una entidad tópica de carácter periférico, de ahí su muy baja persistencia (*this/egg* y *his supper* respectivamente). Es interesante señalar también cómo, en estos tres cuentos, el protagonista de la historia se activa también en la primera oración del texto mediante un tópico introductor en función de sujeto gramatical, realizado por un nombre propio en *Guess How Much I Love You* y *Where the Wild Things Are*, pero por un pronombre en *I Want My Dummy*: solamente en el cuento *Where the Wild Things Are* el tópico introductor ha sido desplazado de la posición temática.

Finalmente, el cuento *The Journey* presenta una estructura más claramente multisequencial, en la que tienen cabida seis cadenas tópicas diferentes, destacando cómo las cuatro cadenas tópicas que se refieren a los distintos vendedores (*a person*) que encuentra el protagonista en su viaje, con muy bajo nivel de continuidad (dos cláusulas), interrumpen constantemente la continuidad en el texto de la cadena tópica principal (*the mouse*). La organización en cadenas tópicas de este cuento se asemeja bastante a la que presentaba el cuento *Dear Zoo*, lo que confirma el carácter innovador de esta narración perteneciente al estadio sensoriomotor.

Concluimos destacando que las cadenas tópicas de los cuentos pertenecientes al estadio preoperacional son relativamente discontinuas. Como es lógico, se han localizado tópicos con un mayor nivel de continuidad porque desempeñan un papel protagonista o coprotagonista en el desarrollo argumental (*Mr Magnolia*; *Little Nutbrown Hare* – *Big Nutbrown Hare*; *Little Princess* – *dummy*; *Max* – *the wild things*; *the mouse*), frente a otros cuya persistencia es muy baja, que suelen coincidir con aspectos periféricos o con personajes secundarios cuya función en la resolución de la

trama planteada en la introducción es escasamente significativa en algunos casos (*this/egg* en *I Want My Dummy*; *a person* en *The Journey*), pero decisiva en otros (*this/boot* en *Mister Magnolia*; *his supper* en *Where the Wild Things Are*; *his mother* en *The Journey*). Precisamente a esta afluencia de coprotagonistas (26.2%) y personajes y entidades de carácter secundario (4.6%) y periférico (7.7%) se debe el notable descenso de la continuidad de las cadenas tópicas principales (61.5%) con respecto al estadio sensoriomotor (76%), en el que primaban los cuentos con un protagonista único y absoluto.

En cuanto al carácter informativo de los constituyentes que activan las secuencias tópicas, la mayor parte de ellas son iniciadas mediante tópicos introductores (68.8%), especialmente aquellas que se refieren al protagonista de cada uno de los cuentos: siguiendo una estrategia similar a la descrita en los cuentos del estadio anterior, el autor pretende indicar al receptor con claridad, ya desde la oración inicial del texto, cuál es el participante principal sobre el que se va a ofrecer información. Demorar su presentación recurriendo a otros mecanismos de introducción de la secuencia tópica podría confundir la mente del niño.

No ocurre lo mismo con los constituyentes que activan las secuencias tópicas correspondientes a los personajes secundarios o aspectos periféricos de la narración. Es cierto que en el cuento *The Journey* se repite sistemáticamente el empleo de un tópico introductor en una estructura presentativa para activar a los diferentes vendedores que el protagonista encuentra durante su viaje, con el objetivo de preservar el paralelismo sintáctico y las estructuras acumulativas. De la misma manera, el tópico introductor '*this*' en los cuentos *Mister Magnolia* y *I Want My Dummy* solamente puede definirse en la medida que el niño cuenta con la ilustración para identificar el referente al que corresponde el citado constituyente. Sin embargo, en el resto de casos localizados se prefiere el empleo de tópicos conocidos (31.2%) para activar este tipo de secuencias tópicas. De esta forma, el autor sigue insistiendo en hacer más fácil al niño la comprensión del cuento, ya que buena parte de los constituyentes locales sobre los que versan las oraciones de la narración y que hacen referencia a personajes o aspectos secundarios del cuento no se presentan desde una perspectiva totalmente novedosa, sino como elementos informativos con los que el receptor ya está familiarizado, al haber sido introducidos en el rema de las oraciones precedentes (véanse ejemplos 31, 50, páginas 252 y 261 respectivamente).

En los cuentos pertenecientes al **estadio de las operaciones concretas I** se intensifica la tendencia observada en el estadio precedente en lo relativo a las cadenas tópicas: se multiplica el número de entidades sobre las que se ofrece información en cada uno de los cuentos, lo que hace la estructura organizativa de éstos más claramente multisecuencial. Solamente el cuento *Gorilla* ofrece una estructura organizativa cercana a los cuentos del período preoperacional, con dos cadenas tópicas que comparten protagonismo, ‘*Hannah*’ y ‘*gorilla*’, la primera activada desde el constituyente inicial sujeto de la primera oración del cuento mediante un tópico introductor, la segunda activada varios párrafos más adelante mediante un tópico conocido. El contrapunto a esta estructura bipolar lo aportan tanto el constituyente ‘*her father*’, derivado del tópico principal, que alcanza cierta continuidad al comienzo del texto para luego reaparecer en las oraciones finales, como el constituyente ‘*zoo*’, con escasa persistencia, que designa el escenario del sueño y que une los destinos de los protagonistas: en ambos casos resultan decisivos para el desenlace de la historia.

Por el contrario, cuentos como *The Story of Babar* y *The Tale of Johnny Townmouse* se aproximan (en el primer caso) o incluso superan (en el segundo) la quincena de entidades tópicas, mientras *The Rainbow Fish* y *The Wild Washerwomen* no alcanzan la decena (con cinco y siete cadenas respectivamente). Son textos en los que prevalece la figura de un personaje protagonista, que genera la cadena tópica que domina ampliamente en la escena discursiva, secundada por personajes coprotagonistas, que acompañan al héroe y alcanzan una cierta continuidad en diversas fases del cuento, mientras que el resto de cadenas tópicas tienen un valor más periférico, limitándose su incidencia en muchos casos a apenas dos o tres oraciones en momentos muy puntuales.

The Story of Babar y *The Rainbow Fish* son los que mejor se amoldan a este tipo de organización tópica. En el primero de los cuentos, ‘*Babar*’ es el gran protagonista, matizado, en la primera fase de la historia, por *la anciana* y, en la segunda, por distintos miembros del grupo de *los elefantes*. El resto de entidades tópicas (*el cazador*, *el pájaro*, *los invitados* a la boda, *el dromedario*, *la fiesta* ...) quedan relegadas a apariciones de carácter más fugaz. Similares coordenadas se observan en el cuento *The Rainbow Fish*: *el pez* que da título a la narración acapara la mayor parte de los tópicos oracionales, pero a lo largo de toda su aventura le acompañan los otros peces, en particular *el pequeño pez azul* que ansía *las escamas* del protagonista, mientras que figuras como *la estrella de mar* o *el pulpo* sólo resultarán trascendentes en un momento concreto de la trama narrativa.

Aun plegándose a una estructuración similar a la de los cuentos anteriores, *The Tale of Johnny Town-mouse* y *The Wild Washerwomen* merecen un comentario aparte. En la primera de las narraciones el protagonismo es compartido por dos personajes, *Johnny* y *Timmy*, con una relevancia similar en la organización tópica y argumental de la historia. En el caso del segundo de los cuentos, el tópico protagonista (*las lavanderas*) destaca por su extraordinaria continuidad, alcanzando niveles de persistencia más propios del estadio anterior.

Por otra parte, se han localizado en los cuentos pertenecientes a este estadio casos en los que entidades tópicas, ya activadas en el texto como tales, comparten en determinadas estructuras oracionales la propiedad de “aboutness” con otros constituyentes tópicos. Este fenómeno alcanza especialmente a los tópicos más relevantes de la historia, que realizan algunas de las acciones de la narración en compañía de algún otro personaje coprotagonista: así, ‘*Arthur*’ y ‘*Celeste*’ degustan pasteles deliciosos junto a su tío *Babar* (ejemplo 73), *Hannah* y *el gorila* comparten protagonismo en su aventura nocturna (ejemplo 74). Se trata de un recurso totalmente novedoso en el itinerario lector seguido hasta el momento, lo que es índice de la mayor complejidad organizativa que corresponde al entramado tópico de los cuentos destinados a niños de entre 7 y 9 años: su presencia en los estadios evolutivos anteriores hubiera creado confusión en las mentes de lectores que demandan un personaje central muy claramente definido.

(73) *Babar* (topcon) hugged *Arthur* and *Celeste* and took them to buy some lovely clothes. Next, *he* (topcon) took them to a tea-shop, where **they** (topcon) had some delicious cakes (*The Story of Babar*, 7-9:pp. 26-27).

(74) **They** (topcon) both crept downstairs, and *Hannah* (topcon) put on her coat. *The gorilla* (toprec) put on her father’s hat and coat. “A perfect fit,” *he* (topcon) whispered (*Gorilla*, 7-9).

Del mismo modo innovador resulta el tratamiento de los tópicos colectivos. Si bien es cierto que se ha localizado algún ejemplo de ellos en cuentos pertenecientes a los estadios evolutivos anteriores (*the zoo*: estadio sensoriomotor; *the wild things*: estadio preoperacional), en esta etapa asistimos al desglose de algunos de los componentes que los integran, generándose cadenas tópicas de mayor complejidad organizativa. En algunos casos el procedimiento empleado es el uso de subtópicos (*the*

other fish: a little blue fish; all the elephants: the king of the elephants, the oldest elephants, Cornelius), en otros casos cada uno de los componentes del grupo se activa mediante un tópico conocido (*the wild washerwomen: Dottie, Lottie, Molly, Dolly, Winnie, Minnie y Ernestine*).

El hecho de que la organización tópica de los cuentos pertenecientes al estadio de las operaciones concretas I sea marcadamente multisecuencial, repercute en una mayor discontinuidad en la mayoría de las cadenas tópicas localizadas. Evidentemente, a los protagonistas de las historias (*Babar, Hannah, Johnny – Timmy, washerwomen, Rainbow Fish*) corresponden los niveles de máxima continuidad (53.6%), mientras que en un segundo nivel (26%) se situarían los personajes coprotagonistas, que acompañan a los héroes en algunas de sus aventuras (*the old lady – the elephants, gorilla, woodcutters, little blue fish*). Finalmente, los valores de persistencia más bajos corresponden a los personajes de carácter secundario (10.8%) o a aspectos periféricos de la narración (9.6%), que sólo funcionan como tópicos en momentos muy puntuales, habitualmente sin extenderse más allá de una o dos secuencias oracionales para no volver a reaparecer en el texto (*carrier, cat o sun*, entre otros muchos, en *The Tale of Johnny Town-mouse; starfish y octopus* en *The Rainbow Fish*). Muy lejos queda el alto grado de continuidad tópica que correspondía a los protagonistas de los cuentos del estadio sensoriomotor, en los que lo habitual es no encontrar rastro alguno de personajes secundarios u otras entidades de carácter periférico realizando funciones tópicas.

También se observan cambios relevantes en lo relativo al carácter informativo de los constituyentes que activan las secuencias tópicas, aumentando considerablemente el empleo de tópicos conocidos (50%), que igualan el número de tópicos introductores utilizados (50%), a diferencia de lo que acontece en los cuentos pertenecientes al estadio precedente. Sí que se confirma la preferencia por la activación de las cadenas tópicas que corresponden al protagonista de los cuentos mediante tópicos introductores localizados en la primera oración del cuento (*Johnny, Babar, Hannah, Rainbow Fish, washerwomen*), de modo que el lector pueda entrar en el juego narrativo de la mano de sus héroes. Incluso los personajes coprotagonistas se activan igualmente a través de tópicos introductores (*the elephants, Timmy, woodcutters, the other fish*), con dos únicas excepciones, presentadas mediante tópicos conocidos: *la anciana* en *The Story of Babar* y *el gorila* en *Gorilla*.

Sin embargo, los tópicos conocidos son habituales para la activación de personajes secundarios o aspectos periféricos de la narración: al tratarse de entidades

cuyo paso por la historia va a ser relativamente breve, el autor prefiere darlas a conocer al lector antes de que alcancen un estatus tópico, para que su aparición no resulte totalmente novedosa y el receptor ya esté familiarizado con su presencia en el argumento, operación que habitualmente se lleva a cabo en el rema de la oración que precede a su activación como tópico. También hay que constatar algunas excepciones, pues ciertos tópicos de carácter periférico se activan mediante tópicos introductores: se han identificado un importante abanico de ellos en el cuento *The Tale of Johnny Town-mouse* (*gardener, cook, parlour maid, family*). Resulta curioso observar cómo todas las excepciones marcadas corresponden a personajes que pertenecen a un mundo ajeno al de los protagonistas: humanos en un mundo de ratones (*The Tale of Johnny Town-mouse*), la anciana que simboliza el mundo de la ciudad en el que el pequeño elefante solamente está de paso (*The Story of Babar*), el gorila que personifica la ilusión de la protagonista por conseguir ver su sueño hecho realidad (*Gorilla*).

En resumen, todos los parámetros señalados en lo relativo a la configuración de las cadenas tópicas en los cuentos destinados a niños de entre 7 y 9 años confirman que crece la complejidad organizativa de éstos, dado el carácter más marcadamente multisequencial y discontinuo de las cadenas tópicas que los componen, si bien el autor no pasa por alto el hecho de que se trata de narraciones infantiles y mantiene ciertas marcas que ayudan al niño a gestionar sus lecturas: los personajes principales se introducen mediante tópicos introductores y presentan los más altos niveles de continuidad; las entidades de carácter secundario se activan a través de tópicos conocidos y su grado de continuidad es muy bajo.

La secuenciación de las cadenas tópicas en los cuentos correspondientes al **estadio de las operaciones concretas II** da continuidad a la evolución que se ha evidenciado en los estadios evolutivos anteriores: a medida que aumenta el volumen de entidades tópicas sobre las que versa la narración, la organización de las cadenas tópicas se hace más claramente multisequencial. El protagonista no acapara en absoluto la función pragmática de tópico (38.8%), como ocurría en los primeros estadios. Una amplia galería de coprotagonistas le acompañan en sus aventuras, desempeñando habitualmente funciones tópicas (30.5%). Otros participantes con un papel más secundario entran en escena de manera menos habitual (17.7%), pero también forman parte de la estructura tópica de la historia. Incluso se han localizado entidades periféricas que, aun apareciendo de manera muy breve en el texto, presentan topicalidad en alguna estructura oracional (13%).

El resultado de la constante interferencia entre los numerosos participantes tópicos de la historia genera un constante juego de activación/desactivación de cadenas tópicas que soslaya notablemente sus niveles de continuidad. Evidentemente la persistencia tópica aparece relacionada con el protagonismo de la entidad en cuestión: los héroes de las historias presentan los mayores niveles de continuidad en los textos; sus compañeros de aventuras, aun con niveles más bajos, mantienen su persistencia en bastantes fases del texto; otros participantes tópicos se localizan en fragmentos aislados o bien protagonizan breves reactivaciones; mientras que la función tópica de los participantes más periféricos suele reducirse a una aparición fugaz tras su primera activación.

El cuento *Pippi Longstocking* no presenta un número muy elevado de cadenas tópicas (no supera la quincena), pero reproduce fielmente el patrón que se acaba de presentar. ‘*Pippi*’ es la alocada protagonista de la historia; ‘*Tommy*’ y ‘*Annika*’ son los coprotagonistas que aportan el contrapunto de cordura; *los padres* ausentes, *la casa*, *el mono* o *el caballo*, menos persistentes, definen el carácter y la peculiaridad de la protagonista; finalmente, entidades como *los marineros*, *huevos* o *tesoros*, con escasa presencia en algún fragmento aislado del cuento, forman parte de sus historias o juegos.

Las narraciones *Mary Poppins* y *When Hitler Stole Pink Rabbit* (con veintitrés cadenas tópicas cada una) presentan la organización más marcadamente multisecucional de todo nuestro itinerario lector. ‘*Elsbeth*’, ‘*Max*’ y ‘*Günther*’ son los compañeros de juegos de ‘*Anna*’; ‘*Papa*’ y ‘*Mama*’ son los adultos amados y respetados; ‘*Heimpi*’, la niñera que le ha ayudado a crecer: la vida de *Anna* se articula alrededor de todos ellos. Otras muchas entidades tópicas, aunque de algún modo significativas en la vida de *Anna*, tienen una presencia menor en el texto: ‘*Berta*’, ‘*Fräulein Lambeck*’, ‘*Hitler*’, *la insignia* con la esvástica. De la misma manera, son numerosas las personas que habitan en el número 17 de *Cherry Tree Lane* (*Mr* y *Mrs Banks*, *Jane* y *Michael*, *los gemelos*, *los empleados del hogar*) y serán testigos de la llegada de ‘*Mary Poppins*’, asociada a referentes como *el viento* y un amplio despliegue de elementos mágicos (*el bolso*, *la medicina*, *la cuchara*).

Sin embargo, los cuentos *Charlie and the Chocolate Factory* y *Winnie-the-Pooh* presentan un número de cadenas tópicas bastante más bajo, similar al del estadio de las operaciones concretas I. En *Winnie-the-Pooh* tan sólo encontramos cinco cadenas tópicas: un personaje principal (*Winnie-the-Pooh*) cuyas desventuras sufren sus amigos ‘*Rabbit*’ y ‘*Christopher Robin*’; *los amigos y familiares de Rabbit* solamente entran en

escena en el desenlace final, mientras que la entidad *melodía* apenas aparece fugazmente al comienzo de la historia. A pesar del escaso número de participantes, la secuenciación tónica que propone es muy característica de este estadio, con constantes alternancias (especialmente entre las cadenas *Pooh* y *Rabbit* cuando ambos personajes despliegan su ingeniosa dialéctica) que generan una marcada discontinuidad. En *Charlie and the Chocolate Factory* encontramos una organización claramente inversa: el cuento propone nueve cadenas tónicas, pero en ellas se reconoce mayor continuidad, con niveles que apuntan hacia estadios evolutivos precedentes. ‘*Charlie*’ es el protagonista de la historia y presenta los máximos niveles de continuidad registrados en toda la etapa. Su figura se matiza en los dos extremos del texto: al comienzo se insiste en la continuidad tónica de *sus familiares*, especialmente del padre, motor económico de una familia que sufre penurias; al final se describe la *fábrica*, escenario en que se ha de desarrollar la aventura fantástica. El resto de participantes tónicos (*la casa y la tableta de chocolate*) presentan niveles de persistencia más bajos.

La concentración de personajes en los cuentos de este estadio también produce otros efectos sobre la secuenciación de las entidades tónicas. En aquellas estructuras oracionales en las que se imparte información sobre varios personajes que ya han sido activados individualmente como tónicos en el discurso previo, el autor se ve obligado a reunirlos en el mismo constituyente oracional, integrándose en una única entidad referencial. Se trata de un recurso que ya se localizó en los cuentos destinados a niños de entre 7 y 9 años, que ahora gana en protagonismo: el pronombre ‘*they*’ ya no es exclusivo (ejemplo 75), también se reiteran las distintas entidades (ejemplo 76: *Christopher Robin and Rabbit and all Rabbit’s friends and relations*) o se reúnen bajo un nombre familiar (ejemplo 77: *the Banks family*).

(75) *Anna* (toprec) was left in the dining room wondering what to do. For a while she (topcon) helped *Bertha*. **They** (topcon) put the used plates through the hatch into the pantry (*When Hitler Stole Pink Rabbit*, 9-11:p. 13).

(76) And **Christopher Robin and Rabbit and all Rabbit’s friends and relations** (toprec) went head-over-heels backwards ... and on top of them came Winnie-the-Pooh – free! (*Winnie-the-Pooh*, 9-11:p. 33).

(77) And after *Mrs Banks* had given the matter some consideration she came to the conclusion that she would rather have *Jane*, who was the eldest, and *Michael*, who came next, and *John* and

Barbara, who were Twins and came last of all. So it was settled, and that was how **the Banks family** (topcon) came to live at Number Seventeen, with Mrs Brill to cook for them, and Ellen to lay the tables, and Robertson Ay to cut the lawn and clean the knives and polish the shoes and, as *Mr Banks* always said, “to waste his time and my money” (*Mary Poppins*, 9-11:p. 10).

En otros casos se produce el efecto inverso. El autor activa en el texto una entidad tópica de carácter colectivo, para pasar a continuación a singularizar como tópicos a todos (*two nice children*: ‘Tommy’ y ‘Annika’, *Pippi Longstocking*, p. 4) o, al menos, a alguno (*the sailors*: ‘one of the sailors’, *Pippi Longstocking*, p. 3) de los componentes que la integran, bien sea a través de tópicos conocidos (como en el primero de los ejemplos marcados) o de subtópicos (en el segundo).

La innovación más importante en lo referente al carácter informativo de los constituyentes que activan las cadenas tópicas radica en la prioridad que se otorga a los tópicos conocidos (68.1%) respecto a los tópicos introductores (31.9%). Los tópicos conocidos se emplean para activar en el texto la mayor parte de personajes coprotagonistas, secundarios o periféricos, y rompen la exclusividad de los tópicos introductores para la presentación en escena de los protagonistas.

Otra cuestión de interés se refiere a la demora con que se activan en algunos de los cuentos las cadenas tópicas principales, a las que corresponden las cotas de continuidad más alta. La activación del protagonista en *Charlie and the Chocolate Factory* se retrasa tres párrafos, pero en *Mary Poppins* la protagonista sólo se activa cuando ya ha transcurrido la tercera parte del episodio seleccionado y se ha impartido información sobre un buen número de referentes. Este hecho incide nuevamente en las dos cuestiones que caracterizan la secuenciación tópica de los cuentos destinados a lectores de entre 9 y 11 años: el carácter multisecuencial de los textos y la consiguiente discontinuidad de las cadenas tópicas que los integran.

6.5. EL TÓPICO Y SU REALIZACIÓN SINTÁCTICA EN LA ESTRUCTURA ORACIONAL

TABLA 6: El Tópico y su realización sintáctica

	Valores Totales				Valores Porcentuales			
	0 a 2	3 a 6	7 a 9	9 a 11	0 a 2	3 a 6	7 a 9	9 a 11
Sujeto	66	125	433	1037	100%	96.9%	96.2%	98.7%
Cdirecto	0	1	10	5	0%	0.8%	2.2%	0.5%
Cindirecto	0	1	4	2	0%	0.8%	0.9%	0.2%
Ccircunstancial	0	2	2	6	0%	1.5%	0.5%	0.6%
Cagente	0	0	1	0	0%	0%	0.2%	0%
Total	66	129	450	1050	100%	100%	100%	100%

En apartados anteriores se ha hecho referencia a la correspondencia que hay entre la función pragmática de tópico y la categoría estructural de tema. Si sumamos el hecho de que la lengua inglesa cuenta con una sintaxis fija en la que el sujeto en la estructura modal declarativa generalmente precede al sintagma verbal y a los complementos, esto nos lleva a considerar que el tópico deberá estar típicamente realizado en las narraciones infantiles por constituyentes que desempeñan la función sintáctica de sujeto. De hecho, la gran mayoría de los tópicos identificados en los cuentos analizados en los diferentes estadios evolutivos coincide con el elemento oracional que se ubica delante del predicado en las oraciones declarativas no marcadas. En este sentido, Gundel et al. (1993) y Ariel (2001) hacen referencia a la predisposición para asignar la posición característica del sujeto a las entidades prominentes del discurso, aquellas que presentan un grado de accesibilidad más elevado. En consecuencia, predominan los ejemplos en los que el tópico está realizado por grupos nominales o pronombres que funcionan como sujetos.

(78) The next day was Sunday again. **The caterpillar** (sujeto/topcon) ate through one nice green leaf, and after that **he** (sujeto/topcon) felt much better. Now **he** (sujeto/topcon) wasn't hungry any more – and **he** (sujeto/topcon) wasn't a little caterpillar any more. **He** (sujeto/topcon) was a big, fat caterpillar (*The Very Hungry Caterpillar*, 0-2).

Sin embargo, si exceptuamos los cuentos del estadio sensoriomotor, donde la identificación tópico/sujeto alcanza el 100%, en el resto de los estadios encontramos algunos ejemplos en los que los constituyentes tópicos desempeñan otras funciones sintácticas. Prevalecen los sintagmas nominales o pronominales en función de complemento directo (ejemplo 79) y, en menor medida, de complemento indirecto (ejemplo 80)¹¹. También es importante la incidencia de participantes tópicos en función de complemento circunstancial (ejemplo 81), y apenas se ha localizado algún caso aislado de complemento agente (ejemplo 82).

(79) *A lot of snow* (topint) had fallen in Berlin that winter. *It* (topcon) did not melt, so the street cleaners had swept **it** (Cd/topcon) to the edge of the pavement, and there *it* (topcon) had lain for weeks in sad, greying heaps. Now, in February, *the snow* (topcon) had turned into slush and there were puddles everywhere (*When Hitler Stole Pink Rabbit*, 9-11:p. 5).

(80) A learned professor gave **him** (Ci/toprec) lessons. *Babar* (topcon) was attentive and always gave the right answer. *He* (topcon) was a most promising pupil (*The Story of Babar*, 7-9:p. 22).

(81) *Mr Magnolia* (topint) has only one boot.

He (topcon) has an old trumpet that goes rooty-toot –

And two lovely sisters who play on the flute –

But *Mr Magnolia* (topcon) has only one boot.

In his pond (Cc/subtop) live a frog and a toad and a newt –

He (topcon) has green parakeets who pick holes in his suit –

And some very fat owls who are learning to hoot –

But *Mr Magnolia* (topcon) has only one boot (*Mister Magnolia*, 3-6).

(82) *Johnny Town-mouse and his friends* (toprec) racketted about under the floors, and came boldly out all over the house in the evening. One particularly loud crash had been caused **by Sarah** (Cag/topcon) tumbling downstairs with the tea-tray; there were crumbs and sugar and smears of jam to be collected, in spite of the cat (*The Tale of Johnny Town-mouse*, 7-9:p. 30).

Los ejemplos anteriores demuestran que los constituyentes que realizan la función sintáctica de sujeto en las oraciones en cuestión (*the street cleaners*, *a learned professor*, *a frog and a toad and a newt* y *one particularly loud crash*, respectivamente)

¹¹ Givón (1983, 1992) hace referencia a las posibilidades tópicas de las entidades tópicas oracionales activadas no sólo a través de la función de sujeto, sino también de la de objeto: "... the subject is consistently more topical than the Od, and the Od more topical than the Oi" (Givón, 1992:11).

no pertenecen al tópico discursivo de los cuentos, por lo que no expresan aquello sobre lo que trata la oración o el fragmento del texto en cuestión y su nivel de continuidad es cero. Se confirma, de este modo, la creciente exigencia por parte del niño, a medida que aumenta la edad, de textos más complejos y variados, que no dependan en exceso del paralelismo sintáctico y la reiteración, pues podría hacerlos caer en la monotonía.

En cualquier caso, la presencia en los cuentos de entidades tópicas que no coinciden con el sujeto gramatical sirve como recordatorio acerca de la imprescindible distinción entre función pragmática y función sintáctica: tópico y sujeto son dos realidades lingüísticas de naturaleza dispar y, como tales, no es imprescindible que estén realizadas por el mismo constituyente oracional. No obstante, el escaso número de ejemplos identificados confirma que, por regla general, los tópicos oracionales habitualmente coinciden con constituyentes que desempeñan la función de sujeto. Como indica Dik: “The two notions, though distinct, have a strong tendency to correlate in the sense that the Given Topic will usually also be the subject, and the subject will usually also be the Givtop of a given construction” (1989:216).

También a medida que aumenta la edad de los destinatarios, se han identificado mayor cantidad de oraciones en las que el constituyente tópico, aun desempeñando la función de sujeto, se ha visto desplazado de la posición temática de la oración, asumida por constituyentes que en su patrón no marcado ocuparían posiciones remáticas: son frecuentes las oraciones en las que un complemento circunstancial o una subordinada adverbial se traslada a la posición inicial para hacer del marco temporal, espacial o lógico de la oración, el punto de partida de ésta (ejemplo 83); circunstancia que se repite con la anteposición de lo que dice o piensa el personaje a la aparición de éste en la oración introductora del estilo directo o indirecto (ejemplo 84); en menor medida, también está presente en este tipo de contextos el recurso sintáctico de la inversión (ejemplo 85) o la tematización del complemento directo (ejemplo 86).

(83) *Then all around from far away across the world* **he** (topcon) smelled good things to eat so he gave up being king of where the wild things are (*Where the Wild Things Are*, 3-6).

(84) *‘It’s wicked to lie,’* said **Annika** (toprec), who at last had found her tongue (*Pippi Longstocking*, 9-11:p. 7).

(85) *Out sprang the terrified* **Timmy Willie** (toprec) (*The Tale of Johnny Town-mouse*, 7-9:p. 17).

(86) Robertson Ay was glad, too, because Mary Poppins had only one pair of shoes, and *those she* (topcon) polished herself (*Mary Poppins*, 9-11:p. 20).

Mención aparte merecen las oraciones existenciales, en las que, siguiendo a Downing y Locke (2006:257), consideramos el sintagma nominal que se ubica tras el verbo como el sujeto nocional de la oración; si bien es cierto que es la forma '*there*' la que responde a la mayor parte de condicionantes estructurales que requiere la función sintáctica de sujeto. En consecuencia, no se rompe en este tipo de estructuras la tendencia general a que el participante tópico coincida con el sujeto oracional. Lo observamos en el siguiente ejemplo, donde el nombre propio '*Katie Nanna*', entidad sobre la que trata el fragmento textual seleccionado, funciona como sujeto nocional de la oración en la que se introduce.

(87) And, of course, besides these there was **Katie Nanna** (topint), *who* (topcon) doesn't really deserve to come into the book at all because, at the time I am speaking of, *she* (topcon) had just left Number Seventeen (*Mary Poppins*, 9-11:p. 10).

Parece evidente, a la luz de los resultados obtenidos en nuestro análisis, la clara disposición del autor del cuento a hacer coincidir los participantes tópicos con constituyentes sujeto, generalmente ubicados al principio de la oración, en posición temática. De este modo, el narrador quiere dejar claro al lector cuáles son las entidades sobre las que se imparte información en el cuento, a las que se reserva habitualmente el tema oracional y la función sintáctica de sujeto, mientras las posiciones remáticas, en las que habitualmente se sitúan los constituyentes objeto, agente, circunstancial ..., se reservan para la información novedosa y focal que el escritor desea transmitir sobre las entidades tópicos.

Llama la atención que los cuentos pertenecientes al estadio de las operaciones concretas II presenten un porcentaje de coincidencia tópico/sujeto (98.7%) notablemente superior al de los estadios preoperacional (96.9%) y de las operaciones concretas I (96.2%). A pesar de la mayor edad de los destinatarios, el autor insiste en ofrecer la función sintáctica de sujeto, asociada habitualmente a la posición inicial de la oración, como recipiente habitual de las entidades tópicos sobre las que se imparte información en el cuento. Como ha aumentado la extensión de los textos, se ha multiplicado el número de entidades tópicos que participan en ellos y la narración se

hace más compleja, el autor mantiene ciertas constantes que el niño ya conoce por su experiencia narrativa y que le ayudarán a gestionar la creciente dificultad.

El análisis de los cuentos seleccionados muestra, en definitiva, la manifiesta disposición de las entidades tópicas a identificarse con constituyentes sujeto, habitualmente localizados en el tema oracional. Sin embargo, las excepciones registradas, aunque escasas, confirman que no siempre se pueden conjugar en el mismo constituyente de la oración la función sintáctica de sujeto y la dimensión pragmática de tópico. Se trata de una tendencia, no una norma, pues estamos tratando con dos categorías lingüísticas diferentes que desempeñan funciones distintas: una textual y pragmática, el tópico, y otra sintáctica, el sujeto.

6.6. LOS RECURSOS LINGÜÍSTICOS DE INTRODUCCIÓN Y CONTINUIDAD TÓPICA

A continuación analizamos los mecanismos léxico-gramaticales y sintácticos mediante los cuales los tópicos se introducen y se mantienen vivos en las narraciones infantiles, así como las funciones discursivas de cada uno de ellos. Mientras las estrategias léxico-gramaticales (tales como pronombres, sintagmas nominales definidos o indefinidos ...) introducen y dan continuidad a los tópicos por sí mismas, las estrategias sintácticas (por ejemplo, activas, pasivas ...) lo hacen distribuyendo la información en la oración. Sin embargo, aunque de forma dispar, ambos tipos de mecanismos contribuyen a la coherencia local y la continuidad tópica del discurso.

6.6.1. Mecanismos de introducción tópica

6.6.1.1. Estrategias léxico-gramaticales

TABLA 7: Mecanismos léxico-gramaticales de introducción tópica

	Valores Totales				Valores Porcentuales			
	0 a 2	3 a 6	7 a 9	9 a 11	0 a 2	3 a 6	7 a 9	9 a 11
Pronombres	1	3	0	0	20%	27.3%	0%	0%
Nombres propios	3	3	4	7	60%	27.3%	19%	30.4%
Expresiones indefinidas	1	5	6	11	20%	45.4%	28.6%	47.8%
Expresiones definidas	0	0	11	5	0%	0%	52.4%	21.8%
Total	5	11	21	23	100%	100%	100%	100%

Entre las estrategias léxico-gramaticales empleadas para la introducción de los tópicos nuevos en los cuentos analizados destacan las expresiones indefinidas. Los constituyentes nominales indefinidos resultan un recurso muy adecuado para la activación de este tipo de tópicos pues, dado su carácter discontinuo, generalmente introducen en los textos entidades de carácter novedoso, susceptibles de alcanzar un alto nivel de persistencia tópica en el discurso posterior, especialmente si desempeñan la función sintáctica de sujeto (Givón, 1983). Lo observamos en el siguiente ejemplo, en el

que el constituyente indefinido activa por primera vez la entidad tópica principal sobre la que versarán la mayor parte de oraciones del cuento, un pequeño elefante. Una vez activada, la entidad en cuestión se realiza en el texto a través de pronombres, nombres propios o sintagmas nominales definidos, que la presentan como informativamente recuperable o accesible para el receptor:

(88) In the Great Forest **a little elephant** (topint) was born. **His name** (subtop) was Babar. **His mother** (subtop) loved him dearly, and used to rock him to sleep with her trunk, singing to him softly the while. **Babar** (topcon) grew fast. Soon **he** (topcon) was playing with the other baby elephants. **He** (topcon) was one of the nicest of them. Look at **him** (topcon) digging in the sand with a shell (*The Story of Babar*, 7-9:pp. 3-5).

No obstante, las expresiones indefinidas también se emplean con asiduidad para introducir en el discurso participantes de carácter secundario o periférico, entidades que gozarán de un escaso nivel de continuidad tópica en el discurso posterior. De ahí que sus porcentajes más bajos se registren en el estadio sensoriomotor (20%), y que sea precisamente en el estadio de las operaciones concretas II, edad en que las narraciones presentan la mayor afluencia de este tipo de personajes, cuando el volumen de expresiones indefinidas introductoras alcanza los números más elevados dentro del itinerario lector seleccionado (47.8%). De hecho, en el citado estadio, su incidencia se circunscribe a la presentación del hogar de los protagonistas (*a cottage*: ejemplo 89), el ambiente en que se mueven (*a lot of snow*: ejemplo 90) o personajes de las historias que ellos mismos inventan (*an old man*: ejemplo 91): en este último caso, la asociación de las expresiones indefinidas con estructuras presentativas y fórmulas introductoras deudoras del cuento tradicional nos hablan del cuento dentro del cuento.

(89) At the end of a little Swedish town lay an old, overgrown orchard. In the orchard was **a cottage** (topint) [...] It stood there furnished and ready and waiting for her (*Pippi Longstocking*, 9-11:pp. 1,3).

(90) **A lot of snow** (topint) had fallen in Berlin that winter. It did not melt, so the street cleaners had swept it to the edge of the pavement, and there it had lain for weeks in sad, greying heaps (*When Hitler Stole Pink Rabbit*, 9-11:p. 5).

(91) Once there was **an old man** (topint) who was so odd that he ate his eggs instead of spreading them on his hair (*Pippi Longstocking*, 9-11:p. 10).

Otro de los recursos que se utiliza típicamente para introducir los tópicos novedosos en el contexto discursivo de las narraciones de todos los estadios seleccionados es el nombre propio. En la literatura infantil la primera alusión al personaje a través de su nombre aparece muchas veces en el mismo título, antes del comienzo del texto y la acción¹². Los tópicos introductores realizados lingüísticamente por nombres propios denotan entidades únicas que, por tanto, son definidas en sí mismas sin necesidad de incorporar el artículo determinado “the” (Downing y Locke, 2006:419) y aluden a entidades altamente inactivas que poseen un alto nivel de persistencia tópica (Givón, 1993). Su frecuencia es especialmente notable en el estadio sensoriomotor (60%), para decrecer progresivamente en los cuentos destinados al niño preoperacional y de las operaciones concretas I. La utilización de nombres propios responde a la pretensión por parte del autor de hacer el personaje más cercano al niño. En la mayor parte de los casos se aplican a los animales que protagonizan las historias, respondiendo a la idea del animismo. En las narraciones para niños de entre 0 y 2 años, el nombre propio convierte al animal en una mascota, partícipe de los juegos y travesuras del pequeño, a la vez que lo humaniza.

(92) Wiggly Pig (topint) can make a wobbly tower! (*Wiggly Pig Can Make a Tent*, 0-2).

A medida que aumenta la edad de los lectores, la presentación de los animales en el texto mediante nombres propios apunta fundamentalmente a la atribución de rasgos humanos, de manera que a los niños les resulte más fácil entrar en el verdadero mundo de sus personajes, compartir sus vivencias y llegar a comprender mejor la razón de su existencia (lo observamos en el cuento que protagonizan los ratones *Johnny* y *Timmy*).

A partir del estadio preoperacional los nombres propios también se emplean para la activación de personajes humanos, nuevamente con el objetivo de aproximar las peripecias de éstos a la experiencia del lector. No se trata de niños ficticios, producto de la invención del autor, sino que tienen un nombre concreto, como cada uno de los niños y niñas que se interesan por la lectura de sus aventuras. Sus travesuras (*Max*) o inquietudes (*Hannah*) les aproximan a uno u otro tipo de audiencia en función de la edad y preferencias. Resulta curioso constatar la utilización de una fórmula de cortesía

¹² El nombre de un personaje nunca va a ser neutral pues, si bien puede no tener un significado en sí mismo, sí que suele aludir o evocar el conjunto de rasgos que se asignan al personaje a lo largo de la obra: Johnny Town-mouse, Mr Balthazar Tight o Winnie-the-Pooh son sólo algunos de los ejemplos más clarificadores en nuestro corpus.

para el protagonista del cuento *Mister Magnolia*, reflejo inequívoco de la idea del artificialismo y el respeto por la figura adulta.

Finalmente, destaca el repunte de nombres propios que introducen el tópico en las narraciones del estadio de las operaciones concretas II, rompiendo la tendencia marcada en los estadios precedentes: el porcentaje del 30.4% solamente es inferior al registrado en las narraciones destinadas a los más pequeños. Un buen número de protagonistas de las historias (*Anna*, *Edward Bear* y *Pippi Longstocking*) se activan a través de ellos, pero también se utilizan para dar entrada en escena a personajes secundarios (*Heimpi*, *Bertha*, *Mr Banks*, *Katie Nanna*). Se trata del primer estadio en que los protagonistas humanos proliferan ampliamente, por lo que desaparece en gran medida la función humanizadora tan característica de los nombres propios en los estadios anteriores: el animismo y el artificialismo ceden paso a una narración más realista.

Menor resulta la trascendencia de los pronombres, que solamente introducen constituyentes tópicos en los estadios sensoriomotor (20%) y preoperacional (27.3%). Destaca el empleo del pronombre sujeto 'I', con el que se activa la cadena tópica principal de los cuentos *Dear Zoo* y *I Want My Dummy*. La función que desempeña es muy similar a la del nombre propio: mediante este recurso, el autor persigue la identificación lector/personaje, dado que es un niño de su misma edad el que protagoniza y narra sus propias aventuras. La primera persona narrativa, además, hace vivir al pequeño lector de manera más intensa y cercana las experiencias del personaje de su libro: en el caso de *I Want My Dummy*, resulta de inestimable ayuda en este sentido el empleo de la técnica de la focalización externa y el apoyo de la ilustración.

(93) "I (topint) want my dummy!" (*I Want My Dummy*, 3-6).



Diferentes connotaciones presenta el pronombre demostrativo ‘*this*’, que introduce sendas entidades tópicas de carácter secundario en los cuentos *Mister Magnolia* y *I Want My Dummy*. En ambos ejemplos encierra un valor exofórico, que la audiencia puede comprender solamente gracias al apoyo de las ilustraciones, confirmándose la decisiva aportación de éstas en las narraciones destinadas a niños que están iniciándose en la lectura.

(94) “**This** (topint) tastes much better than a dummy,” said the Cook (*I Want My Dummy*, 3-6).

Por último, los sintagmas nominales definidos se utilizan igualmente como mecanismos de introducción tópica, pero su aparición queda restringida a los dos estadios finales de nuestro estudio. Destaca su frecuencia en los cuentos pertenecientes al estadio de las operaciones concretas I, donde se convierte en el recurso más utilizado (52.4%). Presenta la particularidad de aplicarse en exclusiva a entidades de carácter secundario o periférico, cuyo nivel de persistencia en el texto es bastante bajo, no más allá de dos o tres oraciones en momentos muy puntuales de la historia. En esta situación, el empleo de una expresión indefinida crearía falsas expectativas en el lector, pues podría llegar a pensar que se trata de un personaje protagonista con un alto potencial de persistencia en el texto; un nombre propio conllevaría un efecto similar, pues implica un grado de caracterización propio de los personajes principales de la historia que podría despistar al niño: solamente a los protagonistas se le otorga habitualmente un nombre propio. De ahí que el autor prefiera un nombre genérico, pues la trascendencia de estas entidades, aun pudiendo resultar decisiva en el rumbo de los acontecimientos de la narración, se remite a pasajes muy concretos dentro de ésta (véase ejemplo 49, página 261).

Excepcional resulta la presencia de entidades definidas en el estadio de las operaciones concretas II para activar participantes personales con cierta continuidad en el texto. El empleo de sintagmas nominales para la introducción de *los abuelos de Charlie* sólo tiene sentido si lo subordinamos a la ilustración que nos muestra sus retratos (ejemplo 95): se confirma de este modo que, a pesar de una incidencia mucho más limitada, la ilustración sigue jugando un papel importante en esta etapa, así como el carácter tan particular del inicio del cuento *Charlie and the Chocolate Factory*, con la presentación de los personajes a través de una especie de “*dramatis personae*”, estrategia connatural a las series.

(95) **These two very old people** (topint) are the father and mother of Mr Bucket (*Charlie and the Chocolate Factory*, 9-11:p. 11).



También consideramos interesante el empleo de este recurso de introducción tópica para designar personajes colectivos, especialmente cuando se trata de activar en el texto a los miembros de la especie de la que se ha singularizado al protagonista de la historia: en el cuento *The Rainbow Fish*, los otros peces carecen de las preciosas escamas que convierten al protagonista en un ejemplar especial:

(96) **The other fish** (topint) were amazed at his beauty (*The Rainbow Fish*, 7-9).

A modo de conclusión, cuando se trata de introducir por primera vez en el contexto discursivo un referente tópico, los autores de los cuentos se decantan claramente por el empleo de un grupo nominal (bien se trate de una expresión definida, indefinida o un nombre propio), quedando los pronombres relegados a un segundo plano en este sentido. De hecho, todos los tópicos introductores de las narraciones destinadas a lectores a partir de 8 años se activan mediante sintagmas nominales, confinándose el uso del pronombre personal 'I' a las narraciones de los primeros estadios: la mayor complejidad argumental de las historias impide que el autor ceda la voz narrativa a alguno de los protagonistas mediante la técnica de la focalización externa, las historias se narran desde fuera, en tercera persona.

6.6.1.2. Estrategias sintácticas

TABLA 8: Mecanismos sintácticos de introducción tópica

	Valores Totales				Valores Porcentuales			
	0 a 2	3 a 6	7 a 9	9 a 11	0 a 2	3 a 6	7 a 9	9 a 11
Activas	3	4	13	10	75%	44.4%	81.2%	50%
Inversiones	1	0	2	1	25%	0%	12.6%	5%
Expresiones presentativas	0	5	1	8	0%	55.6%	6.2%	40%
Pasivas	0	0	0	1	0%	0%	0%	5%
Total	4	9	16	20	100%	100%	100%	100%

La estrategia sintáctica más frecuentemente utilizada en la activación de tópicos novedosos en los cuentos analizados es, con gran diferencia, la voz activa. De hecho, con la salvedad del estadio preoperacional, donde encontramos sus índices más bajos (44.4%), se trata del recurso preferido por los autores en los cuentos del resto de los estadios, el único, además, presente en las narraciones de todas las edades. La ubicación del tópico en la posición inicial de oraciones activas, coincidiendo con el sujeto, contribuye a clarificar en la mente del lector el participante sobre el que se va a impartir información en un pasaje concreto del texto, favoreciendo además en gran medida el modelo de progresión temática constante (véanse ejemplos 1, 29, páginas 240 y 252 respectivamente). Es lógico, pues, que este mecanismo alcance niveles bastante elevados en los cuentos dirigidos a los lectores de menor edad.

Las expresiones presentativas también aparecen como un mecanismo sintáctico de peso en la activación de constituyentes tópicos nuevos, especialmente en los estadios preoperacional (55.6%) y de las operaciones concretas II (40%). Se utilizan para activar un referente informativo en el discurso más que para predicar algo sobre él (Lambrecht, 1994). Las construcciones presentativas identificadas están realizadas por entidades no activadas o no accesibles y precedidas por el artículo indefinido. No expresan aquello sobre lo que trata la oración, un fragmento o el texto en su conjunto: se limitan a introducir un participante o presentar su existencia, convirtiéndolo en un candidato potencial a alcanzar estatus tópico en el discurso venidero. Además, al demorar su aparición a la posición remática de la oración mantienen vivo el interés del lector y

generan intriga, favoreciendo también el modelo de progresión temática lineal (véase ejemplo 30, página 252).

Hasan (1984) señala la tendencia de este tipo de construcciones a aparecer en la situación inicial de la historia, como mecanismo de introducción de sus protagonistas. En ocasiones aparecen relacionadas con fórmulas especiales del cuento tradicional que ayudan al niño a entrar en el juego narrativo (ejemplo 97). En los cuentos pertenecientes al estadio de las operaciones concretas II, estas fórmulas de los cuentos populares se aplican para introducir a los personajes de las historias que inventa *Pippi*, de modo que el lector reconozca que son un producto de la imaginación de su protagonista (véase ejemplo 91, página 289).

(97) Once upon a time there were **seven waherwomen** (topint) (*The Wild Washerwomen*, 7-9).

Frecuentemente las construcciones existenciales contienen un complemento circunstancial de lugar. Si el circunstancial se tematiza, el elemento '*there*' puede omitirse (cfr. Halliday, 2004:258; Downing y Locke, 2006:154), como ocurre en varias ocasiones en los cuentos destinados a niños de 9-11 años, que ya poseen la suficiente experiencia lectora para reconocer adecuadamente la estructura en cuestión. Se emplean básicamente para presentar el hogar en que transcurren las aventuras de los personajes y su continuidad en la organización tónica del cuento resulta escasa.

(98) There was a flagstaff in the garden, and on the roof (tema) was **a gilt weathercock** (topint) shaped like a telescope (*Mary Poppins*, 9-11:p. 11).

Bastante menor resulta la incidencia de la inversión, presente en los estadios sensoriomotor y de las operaciones concretas I y II. Este recurso, al igual que ocurre con las estructuras presentativas, demora la aparición del tópico hasta el final de la oración, despertando interrogantes y cierta intriga sobre quién es el participante principal del texto o un pasaje de éste, a la vez que favorece el modelo de progresión temática lineal. A diferencia de las construcciones presentativas, en esta estructura sí se predica información sobre el participante en cuestión. Este tipo de construcciones, menos habituales pero más exigentes, aportan variedad y dinamismo a la narración, y permiten la consolidación de nuevas estrategias con las que el niño se irá familiarizando, aunque sólo se le ofrezcan en pequeñas dosis.

(99) One Sunday morning the warm sun came up and – pop! – out of the egg came **a tiny and very hungry caterpillar** (topint).

He (topcon) started to look for some food (*The Very Hungry Caterpillar*, 0-2).

Según Downing y Locke (2006:231), en ciertos tipos de narrativa la inversión se puede usar para marcar una nueva etapa en la narración, y en tales casos suele abrir un párrafo, como corresponde al siguiente ejemplo extraído del cuento *The Wild Washerwomen*:

(100) In a hut in the forest lived **seven woodcutters** (topint) [...] (*The Wild Washerwomen*, 7-9).

Por último, la utilización de la voz pasiva como mecanismo de introducción tópica se limita al estadio final de nuestro estudio, con un porcentaje escasamente relevante (5%), lo que da idea de la complejidad de esta estructura sintáctica, sólo al alcance de lectores de mayor edad.

(101) **A spoon** (topint) was attached to the neck of the bottle [...] (*Mary Poppins*, 9-11:p. 16).

6.6.2. Mecanismos de continuidad tópica

6.6.2.1. Estrategias léxico-gramaticales

TABLA 9: Mecanismos léxico-gramaticales de continuidad tópica

	Valores Totales				Valores Porcentuales			
	0 a 2	3 a 6	7 a 9	9 a 11	0 a 2	3 a 6	7 a 9	9 a 11
Pronombres	60	71	259	603	93.7%	49.3%	55.5%	53.9%
Repeticiones	1	35	112	303	1.6%	24.3%	24%	27.1%
Expresiones definidas	1	12	42	82	1.6%	8.3%	9%	7.3%
Nombres propios	0	1	10	24	0%	0.7%	2.2%	2.2%
Expresiones indefinidas	0	0	3	7	0%	0%	0.6%	0.7%
Elipsis	2	25	38	91	3.1%	17.4%	8.1%	8.1%
Variaciones léxicas	0	0	3	8	0%	0%	0.6%	0.7%
Total	64	144	467	1098	100%	100%	100%	100%

Entre las estrategias léxico-gramaticales que están a disposición del autor de cuentos en lengua inglesa para mantener la continuidad tópica cabe destacar la utilización de formas pronominales (personales, demostrativas y relativas), que predominan ampliamente en todos los estadios evolutivos estudiados. Los pronombres se utilizan típicamente en los cuentos para dar continuidad a entidades tópicas conocidas, ya activadas explícitamente en el discurso previo, en especial cuando éstas no son susceptibles de generar ambigüedad semántica con otro referente informativo o cuando la distancia del pronombre con respecto al antecedente es razonablemente corta: “Pronouns indicate that their intended referents constitute shared information that is in the interactants’ current consciousness” (Moya, 2006b:16). En el siguiente fragmento, extraído de *The Journey*, un tópico introductor (*a mouse*) mantiene su continuidad mediante referencia anafórica a través de pronombres relativos y personales, que desempeñan la función de sujeto dentro de la oración. La distancia respecto al antecedente es mínima (una frase u oración) y tampoco se genera ningún tipo de ambigüedad con respecto a los otros referentes activados (*his mother, a car*).

(102) There was *a mouse* (topint) **who** (topcon) wanted to visit his mother.

So **he** (topcon) bought a car and started to drive to his mother’s house.

He (topcon) drove and drove and drove until the car fell apart (*The Journey*, 3-6:p. 42).

La pronominalización (exclusivamente personal) acapara la práctica totalidad de los recursos de continuidad tópica contabilizados en las narraciones del estadio sensoriomotor (93.7%). Como estos cuentos dirigidos a los más pequeños presentan un único protagonista sobre el que se ofrece información de manera reiterada a lo largo de toda la historia, es lógico que el recurso gramatical más habitual sea la pronominalización, pues, si bien aporta una cantidad de información mínima, resulta suficiente para identificar una entidad que presenta un elevado grado de accesibilidad (Moya, 2000; Ariel, 2001). En el ejemplo nº 1 (véase página 240), el empleo del pronombre ‘*he*’ en lugar de ‘*it*’ responde al propósito de humanizar al protagonista animal, marcando una constante que se mantiene en casi todas las narraciones analizadas en los diferentes estadios evolutivos.

Incluso en el cuento *Dear Zoo*, en el que compiten informativamente un mayor número de referentes, el pronombre continúa apareciendo como recurso exclusivo, debido a que no hay ambigüedad referencial (*I, they, he*). También llama la atención en

este cuento el empleo de pronombres para reactivar cadenas tópicas reintroducidas tras un período de ausencia (*I, they*), situación en que se suele recurrir a estrategias que aportan mayor cantidad de información sobre el referente, caso, por ejemplo de los sintagmas nominales definidos (Ariel, 2001; Moya, 2005a). Sin embargo, al tratarse de una ausencia muy breve, dada la sencillez de las historias, la utilización de pronombres en estas situaciones no plantea problema alguno para la identificación del participante tópico por parte del lector (véase ejemplo 54, página 263).

El considerable retroceso porcentual que experimentan las formas pronominales en el resto de estadios evolutivos resulta, en cierto modo, lógico: se multiplican el número de protagonistas y participantes que alcanzan un estatus tópico, lo que implica un mayor número de situaciones en las que, debido a la ambigüedad semántica o la mayor distancia respecto al antecedente, el empleo de pronombres no es aconsejable. Esto no es óbice, sin embargo, para que el autor se permita la licencia de continuar empleando pronombres personales con valor recursivo, que demandan mayor esfuerzo decodificador por parte de los receptores. Siempre que no se generen problemas de ambigüedad entre referentes susceptibles de alcanzar un estatus tópico, es posible localizar pronombres personales con esta función (ejemplo 103), aunque es, sobre todo, en las secuencias dialogadas cuando este procedimiento resulta especialmente productivo (ejemplo 104).

(103) *The owner of the laundry* (topint), Mr Balthazar Tight, was a very mean little man, and *he* (topcon) kept them working from morning to night.
Every morning at the crack of dawn **they** (toprec) had to get up and do the ironing before the day's washing arrived (*The Wild Washerwomen*, 7-9).

(104) *Christopher Robin* (toprec) nodded.
“Then there's only one thing to be done,” **he** (topcon) said. “*We* (topcon) shall have to wait for you to get thin again.”
“How long does getting thin take?” asked *Pooh* (toprec) anxiously.
“About a week, **I** (toprec) should think.”
“But **I** (toprec) can't stay here for a week!” (*Winnie-the-Pooh*, 9-11:p 30).

También se han localizado en los cuentos de todos los estadios evolutivos casos en los que las formas pronominales se emplean para activar por primera vez como tópicos en el texto referentes que ya se habían introducido en el discurso previo,

habitualmente en el rema de la oración precedente. En el fragmento del cuento *Gorilla* que reproducimos a continuación, la entidad ‘*a very small parcel*’, presentada en el texto en posición remática, adquiere entidad tópica en la siguiente oración gracias al pronombre ‘*it*’, que genera un ejemplo de progresión temática lineal.

(105) In the middle of the night, *Hannah* (topcon) woke up and saw *a very small parcel* at the foot of the bed. **It** (topcon) was a gorilla, but it (topcon) was just a toy (*Gorilla*, 7-9).

En el estadio final de nuestro estudio, el uso del pronombre personal ‘*they*’ resulta especialmente significativo cuando se trata de reunir en un único constituyente tópico una serie de entidades que han estado activas en la secuencia tópica precedente, lo que da idea del creciente número de personajes que toman parte en las historias, así como del mayor esfuerzo decodificador que será necesario por parte del receptor, que constantemente deberá derivar los referentes que engloban las correspondientes apariciones del pronombre ‘*they*’.

(106) “Well, I think it’s silly!” said *Elsbeth* (toprec). “It’s silly about Adolf Hitler and people being Jews and everything!” *She* (topcon) started to run and *Anna* (toprec) followed her.

They (topcon) did not stop until *they* (topcon) reached the paper shop (*When Hitler Stole Pink Rabbit*, 9-11:p. 7).

A la luz de los ejemplos que se han expuesto, parece evidente que proliferan ampliamente las formas pronominales personales¹³. Esto no significa que no tengan cabida otras formas pronominales. Los demostrativos son fundamentales para la activación de tópicos supraordinados en el estadio final de nuestro estudio (ejemplo 107). Los pronombres relativos también contribuyen a la continuidad de los protagonistas ya desde los cuentos destinados a niños a partir de 3 años (ejemplo 108).

(107) Mr and Mrs Bucket and little Charlie Bucket slept in the other room, upon mattresses on the floor.

In the summertime, **this** (topsup) wasn’t too bad, but in the winter, freezing cold draughts blew across the floor all night long, and it was awful (*Charlie and the Chocolate Factory*, 9-11:p. 15).

¹³ “... personal pronouns mark a higher degree of accessibility than demonstrative pronouns” (Ariel, 2001:29).

(108) *Little Nutbrown Hare* (topint), **who** (topcon) was going to bed, held on tight to Big Nutbrown Hare's very long ears (*Guess How Much I Love You*, 3-6).

Aunque a una distancia muy considerable con respecto a la pronominalización, la repetición léxica¹⁴ es el siguiente recurso léxico-gramatical más empleado para preservar la continuidad tópica en las narraciones infantiles. Los elementos léxicos reiterativos nominales son nombres propios o nombres comunes. Éstos últimos aparecen típicamente acompañados por el elemento referencial ‘*the*’, lo que implica la interacción entre cohesión léxica y referencia. El artículo definido ‘*the*’ no tiene contenido semántico, simplemente anuncia que el elemento nominal en cuestión es identificable en el texto precedente. La repetición se hace necesaria principalmente ante la necesidad de reactivar una cadena discursiva que ha sido desplazada durante un fragmento del texto por otra entidad tópica, coincidiendo con el tipo de tópico que en nuestro modelo hemos denominado recurrente. Dada la mayor carga semántica y referencial del sintagma nominal respecto al pronombre, este recurso evita las posibles ambigüedades discursivas que pudieran confluír al haberse activado en el texto varias entidades referenciales con valor tópico. Lo observamos en el siguiente ejemplo extraído del cuento *The Rainbow Fish*: el empleo de la repetición léxica (*the Rainbow Fish – the little blue fish*) resulta imprescindible para indicar el personaje sobre el que se imparte información en cada secuencia, pues el pronombre ‘*he*’ no contiene la carga referencial suficiente para diferenciar a cuál de los dos peces se refiere el autor, de ahí que solamente lo utilice para dar continuidad al tópico una vez que ha sido reintroducido mediante una repetición.

(109) “Thank you! Thank you very much!” **The little blue fish** (toprec) bubbled playfully, as *he* (topcon) tucked the shiny scale among his blue ones.

A rather peculiar feeling came over **the Rainbow Fish** (toprec). For a long time *he* (topcon) watched the little blue fish swim back and forth with his new scale glittering in the water. **The little blue fish** (toprec) whizzed through the ocean with his scale flashing, so it didn't take long before **the Rainbow Fish** (toprec) was surrounded by the other fish (*The Rainbow Fish*, 7-9).

Esta organización se plantea por primera vez en los cuentos del estadio preoperacional, que introducen algún personaje de carácter secundario que sirva como contrapunto al protagonista de la aventura (*Max/the wild things*). Las narraciones del

¹⁴ Este mecanismo estilístico también se denomina “isosemia” (Alcaraz, 1998).

estadio sensoriomotor, sin embargo, se cifraban casi exclusivamente en base a un protagonista absoluto, circunstancia que justifica la escasa aportación de este mecanismo léxico-gramatical (1.6%).

La referida entrada en escena de personajes secundarios consolida este recurso léxico-gramatical en el estadio preoperacional, con un porcentaje del 24.3%, bastante similar a los que encontramos en los estadios siguientes. En la mayoría de los casos identificados observamos cómo los períodos de ausencia de los constituyentes tópicos principales de los textos son mínimos: apenas una oración o varias cláusulas dentro de una oración compleja, antes de que sean recuperados, lo que da una idea de la sencillez de las narraciones que se están manejando. Este ejemplo extraído de *The Journey* muestra cómo la forma pronominal (*he*) es desplazada por la repetición (*the mouse*) cuando entra en juego un nuevo participante tópico (*a person*), que conlleva una disminución de la accesibilidad del referente y genera una cierta dosis de ambigüedad.

(110) But at the side of the road there was *a person* who was selling boots.

So **the mouse** (toprec) bought two boots and put them on.

He (topcon) tramped and tramped and tramped and tramped until there were big holes in the boots.

But at the side of the road there was *a person* who was selling gym shoes.

So **the mouse** (toprec) bought two gym shoes.

He (topcon) put them on and ran and ran and ran until the gym shoes were worn out (*The Journey*, 3-6:pp. 43-45).

Es importante señalar que en los cuentos de este estadio, en mayor medida que en los cuentos que se destinan a lectores de mayor edad, todavía se emplea la repetición con el único propósito de resaltar los personajes principales sobre los que versan buena parte de las oraciones de las narraciones, sin necesidad de que medie la activación de una entidad tópica de carácter más periférico¹⁵. El siguiente fragmento de *Mister Magnolia* ilustra este razonamiento, destacando además la inestimable contribución de la repetición al paralelismo sintáctico en este cuento:

¹⁵ Se demuestra de este modo que en algunas ocasiones ambos tipos de recurso (repetición y pronombre) son igualmente aceptables para mantener la continuidad tópica. La decisión para usar uno u otro depende básicamente de la prominencia semántica que el escritor desea dar a un constituyente informativo particular (cfr. Moya, 2006b:24).

(111) **Mr Magnolia** (topint) has only one boot.
He (topcon) has an old trumpet that goes rooty-toot –
 And two lovely sisters who play on the flute –
 But **Mr Magnolia** (topcon) has only one boot.
 In **his pond** (subtop) live a frog and a toad and a newt –
He (topcon) has green parakeets who pick holes in his suit –
 And some very fat owls who are learning to hoot –
 But **Mr Magnolia** (topcon) has only one boot (*Mister Magnolia*, 3-6).

En las narraciones del estadio de las operaciones concretas I (24%) la distancia entre repeticiones referidas a un mismo participante tópico puede aumentar hasta varias oraciones, lo que significa que los periodos de ausencia de los constituyentes tópicos principales son más largos, algo lógico si consideramos la afluencia de personajes y otras entidades de carácter secundario¹⁶: si en el período anterior la norma apuntaba a una sola oración o varias cláusulas dentro de una oración compleja, en los textos correspondientes a este periodo pueden llegar a transcurrir varias oraciones antes de que una entidad tópica sea recuperada, lo que ofrece una idea de la mayor complejidad de los textos.

(112) [...] for miles and miles—jolt—jolt —jolt! and **Timmy Willie** (toprec) trembled amongst the jumbled up vegetables. At last *the cart* (topcon) stopped at a house, where *the hamper* (toprec) was taken out, carried in, and set down. *The cook* (topint) gave the carrier sixpence; *the back door* (subtop) banged, and *the cart* (topcon) rumbled away. But there was no quiet; there seemed to be hundreds of carts passing. Dogs barked; boys whistled in the street; *the cook* (toprec) laughed, *the parlour maid* (topint) ran up and down-stairs; and a canary sang like a steam engine. **Timmy Willie** (toprec), *who* (topcon) had lived all his life in a garden, was almost frightened to death (*The Tale of Johnny Town-mouse*, 7-9:pp. 13-17).

No se ha constatado el uso de la repetición léxica para llamar la atención sobre los personajes principales: no existe un personaje exclusivo, como tampoco es necesario resaltar constantemente su presencia en el texto, circunstancias ambas que harían éste excesivamente tedioso para un lector que busca nuevos desafíos. Solamente cuando una larga secuencia de oraciones versa sobre un mismo personaje, el autor incluye alguna repetición para hacer referencia a un tópico conocido, y evita así utilizar una larga serie

¹⁶ Cuantos más competidores potenciales intervengan entre la mención actual y la mención previa de una entidad, menos accesible será la entidad referenciada y más material de codificación se asignará a su referencia (cfr. Toole, 1996:274; Ariel, 2001:33).

de pronombres personales. De esta forma la distancia referencial no es impedimento para que la audiencia (niños todavía de corta edad y escasa experiencia lectora) siga adecuadamente el hilo de la narración:

(113) **The washerwomen** (topcon) were so excited by their escape that *they* (topcon) drove the cart right through the town pond, splashing the clean clothes of the passers-by with muddy water. After that there was no stopping *them* (topcon). *They* (topcon) rode to the market place, where *they* (topcon) overturned the stalls and set the animals loose. *They* (topcon) stopped in orchards and climbed the trees to help themselves to the farmers' fruit. *They* (topcon) raced through the hat shops and snatched the hats. *They* (topcon) run into churches and alarmed the local people by swinging on the bell ropes and making a terrible noise. **The washerwomen** (topcon) were having so much fun that *they* (topcon) didn't want it to end. So day after day *they* (topcon) went on the rampage (*The Wild Washerwomen*, 7-9).

La afluencia de personajes y su constante alternancia en la escena favorece el uso de repeticiones en los cuentos destinados a lectores del estadio de las operaciones concretas II (27.1%), dotando a los textos de un grado de dinamismo que no se observa en los primeros estadios evolutivos, circunstancia que alcanza su punto culminante en las secuencias dialogadas, cuando la repetición léxica se emplea para especificar la sucesión de personajes en el turno de palabra:

(114) 'Why not have breakfast at my house, for that matter?' **Pippi** (toprec) wondered.
 'Well, yes,' said **Tommy** (toprec), 'why not? Come on, let's!'
 'Yes,' said **Annika** (toprec). 'Right away!'
 'But first let me introduce you to Mr Nelson,' said **Pippi** (toprec) (*Pippi Longstocking*, 9-11:p. 8).

No es extraño, pues, que sea precisamente el cuento *Charlie and the Chocolate Factory*, en el que no toman parte un número excesivo de entidades tópicas y no se incluyen diálogos, en el que encontramos índices de repeticiones léxicas sensiblemente inferiores al resto de cuentos. Aunque se trata de la estrategia preferida en todos los cuentos, es también en la citada narración en la que se observa con mayor nitidez el empleo de las repeticiones como procedimiento para iniciar la secuenciación tópica del párrafo, designando de este modo con la mayor riqueza semántica el participante principal sobre el que se imparte información en la secuencia narrativa que acaba de abrirse, al que luego se da continuidad mediante el uso de pronombres. Halmari (1996)

presenta datos que avalan la teoría que subraya la estrecha relación de la posición inicial del párrafo con un descenso de la accesibilidad del recurso lingüístico empleado para dar continuidad a las entidades discursivas.

(115) Twice a day, on his way to and from school, *little Charlie Bucket* (toprec) had to walk right past the gates of the factory. And every time *he* (topcon) went by, *he* (topcon) would begin to walk very, very slowly, and *he* (topcon) would hold his nose high in the air and take long deep sniffs of the gorgeous chocolatey smell all around him (*Charlie and the Chocolate Factory*, 9-11:p. 18).

La utilización de repeticiones léxicas con fines enfáticos, característica de los cuentos destinados a los más pequeños, solamente tiene cabida en este estadio en ocasiones excepcionales. Así se observa, por ejemplo, en las líneas finales del primer capítulo de *Mary Poppins*, donde el autor sugiere el halo de misterio y hermetismo que acompaña al personaje durante toda la obra:

(116) But nobody ever knew what **Mary Poppins** (topcon) felt about it, for **Mary Poppins** (topcon) never told anything [...] (*Mary Poppins*, 9-11:p. 20).

Bastante menor resulta la contribución de los sintagmas nominales definidos a la continuidad de las entidades tópicas en el discurso. Los referentes nominales modificados por artículos definidos, posesivos o deícticos indican a la audiencia que una entidad es informativamente conocida o recuperable del conocimiento general, situacional o lingüístico que el emisor y el receptor comparten (Givón, 1983; Wald, 1983). En las narraciones infantiles, tras la activación de un referente en el universo textual, bien sea a través de un tópico introductor realizado por un sintagma nominal indefinido, o bien mediante su inclusión en el rema oracional, el autor recurre habitualmente a las formas pronominales para darle continuidad en el texto, salvo que por alguna circunstancia especial se haga necesaria la presencia de un sustantivo, portador de una mayor carga semántica¹⁷. Ocurre principalmente cuando la activación de otras entidades tópicas (*Babar*) interrumpe temporalmente la cadena tópica en cuestión (*hunter*), o bien cuando existen varios referentes (*hunter/monkey*) que compiten semánticamente por alcanzar el estatus de tópico, o cuando se inicia una

¹⁷ “In essence, a full noun phrase is used to indicate semantically prominent information, while a pronoun is used to indicate information that is less prominent semantically” (Hinds, 1977:85).

nueva secuencia narrativa. Frecuentemente la reiteración de este recurso a lo largo de un mismo texto deriva en ejemplos de repetición, en los que al valor referencial del deíctico se suma el potencial cohesivo del mecanismo léxico.

(117) One day *Babar* (topcon) was having a lovely ride on his mother's back, when **a cruel hunter** (topint), hiding behind a bush, shot at them. **He** (topcon) killed Babar's mother. *The monkey* hid himself, the birds flew away, and *Babar* (toprec) burst into tears. **The hunter** (toprec) ran up to catch poor Babar (*The Story of Babar*, 7-9:pp. 6-7).

Resulta lógico pensar que la intervención en las narraciones de un mayor volumen de personajes justifica el incremento de esta estrategia gramatical, de ahí que sea a partir del estadio preoperacional cuando alcanza cierta relevancia con porcentajes que oscilan entre el 7% y el 9%. Por el contrario, en los cuentos del estadio sensoriomotor apenas encontramos un ejemplo aislado en *The Very Hungry Caterpillar*. Al contar con un único personaje, la inclusión de un sustantivo en este contexto debe aportar otro tipo de valor añadido. La oración carente de topicalidad que marca el transcurso de una semana desde el comienzo de la historia justifica la sustitución del pronombre por un recurso con mayor carga referencial, para evitar que el niño pierda el hilo argumental del relato con respecto al párrafo anterior.

(118) One Sunday morning the warm sun came up and – pop! – out of the egg came **a** tiny and very hungry *caterpillar* [...]

On Saturday **he** ate through one piece of chocolate cake, one ice-cream cone, one pickle, one slice of Swiss cheese, one slice of salami, one lollipop, one piece of cherry pie, one sausage, one cupcake, and one slice of watermelon. That night **he** had a stomachache!

The next day was Sunday again. The caterpillar (topcon) ate through one nice green leaf, and after that **he** felt much better (*The Very Hungry Caterpillar*, 0-2).

A los sintagmas nominales definidos también corresponde otra función en la secuenciación tópica del discurso. Consiste en la activación de subtópicos, que contribuyen a la persistencia de aquellas entidades tópicas con las que les unen relaciones de inferencia. Garrod y Sanford (1982:28-29) y Gundel et al. (1993:281-282) subrayan que este tipo de relaciones no admiten habitualmente la referencia mediante pronombres; se codifican por medio de formas más explícitas, dependiendo de la naturaleza de la unión que se establece entre la entidad tópica y su correspondiente

subtópico. El lector debe interpretar adecuadamente estas asociaciones para que su percepción del texto sea la correcta; de ahí que se trate de un recurso que, ausente en el estadio sensoriomotor, se ha ido introduciendo con mesura en el estadio preoperacional, para aumentar su presencia en el estadio de las operaciones concretas I y alcanzar su punto culminante en el estadio final de nuestra investigación, que corresponde a la edad en que los niños cuentan con el bagaje cognitivo, lingüístico y narrativo adecuado para afrontar con mayores garantías este tipo de relaciones de meronimia, que además aportan un efecto cohesivo que depende en buena medida de la colocación e implica el reconocimiento de relaciones de carácter sintagmático por parte del lector.

El claro predominio de adjetivos posesivos en este tipo de sintagmas nos habla de relaciones de posesión que implican a los personajes. Las partes del cuerpo del protagonista (ejemplo 119), sus familiares y amigos (ejemplo 120) o pertenencias (ejemplo 121) aparecen como las realidades más accesibles para los lectores infantiles. No obstante, a medida que aumenta la edad se van incluyendo relaciones de carácter más complejo y que conllevan un mayor nivel de exigencia decodificadora: en el ejemplo 122 los nominales definidos singularizan los diferentes miembros de un grupo (*all the elephants: the oldest elephants*) o establecen relaciones de jerarquía (*all the elephants: the king of the elephants*).

(119) A long way out in the deep blue sea there lived **a fish** (topint). Not just an ordinary fish, but the most beautiful fish in the entire ocean. **His scales** (subtop) were every shade of blue and green and purple, with sparkling silver scales among them (*The Rainbow Fish*, 7-9).

(120) So he took hold of Pooh's front paws and **Rabbit** (toprec) took hold of Christopher Robin, and all **Rabbit's friends and relations** (subtop) took hold of Rabbit, and they all pulled together [...] (*Winnie-the-Pooh*, 9-11:p. 32).

(121) But **Mr Magnolia** (topcon) has only one boot.
In **his pond** (subtop) live a frog and a toad and a newt [...] (*Mister Magnolia*, 3-6).

(122) Meanwhile in the Great Forest **all the elephants** (topint) were searching for Arthur and Celeste [...] Alas! That very day **the king of the elephants** (subtop) had eaten a bad mushroom [...] After his funeral **the oldest elephants** (subtop) met together to choose a new King (*The Story of Babar*, 7-9:pp. 28-29,34,35).

Representativa es también la presencia de la elipsis en las narraciones infantiles. Este mecanismo se utiliza para mantener la continuidad tópica del discurso, siempre que el tópico presente un elevado nivel de accesibilidad, o lo que es lo mismo, la distancia respecto a su referente sea mínima, y no exista posible ambigüedad con otras entidades correferenciales (Toole, 1996; Ariel, 2001). Corresponde a la omisión del pronombre sujeto en cláusulas coordinadas. De la misma manera que la repetición se emplea para dirigir la atención del lector hacia el tópico sobre el que se imparte información, la elipsis puede conseguir un efecto similar, especialmente en fragmentos como el siguiente, extraído del cuento *Where the Wild Things Are*, en el que el autor deja claro de antemano cuál es la entidad tópica sobre la que versan de manera ininterrumpida una serie de oraciones.

(123) **The wild things** (toprec) roared their terrible roars and (elipsis) gnashed their terrible teeth and (elipsis) rolled their terrible eyes and (elipsis) showed their terrible claws but **Max** (toprec) stepped into his private boat and (elipsis) waved good-bye and (elipsis) sailed back over a year [...]. (*Where the Wild Things Are*, 3-6).

Los cuentos del estadio preoperacional se prestan bastante bien al empleo de esta estrategia, por lo que es en esta etapa en la que se ha identificado su porcentaje más alto (17.4%). Aun introduciendo algunos personajes secundarios o aspectos periféricos con escasa persistencia tópica, estos cuentos se estructuran básicamente en torno a uno o dos protagonistas con un alto grado de recuperabilidad en buena parte de las secuencias del texto. Los avances cognitivos y la mayor experiencia narrativa acumulada posibilitan, finalmente, que los niños del estadio preoperacional puedan identificar sin problema esta estrategia, de la que, por otra parte, no va a abusar el autor: si bien, su empleo puede hacer el texto menos reiterativo y más fluido. Delimitar con claridad el tópico local sobre el que versa cada una de las oraciones del cuento continúa siendo una prioridad.

Resultados cuantitativamente inferiores pero similares entre sí se observan en los cuentos pertenecientes a los estadios de las operaciones concretas I y II (8.1%). En principio, los avances cognitivos y la mayor experiencia narrativa acumulada por los niños de entre 7 y 11 años les atribuye una competencia lectora más que suficiente para el manejo adecuado de la elipsis. Sin embargo, la variedad de personajes que pueblan las historias y las situaciones de ambigüedad semántica que pueden generar, así como la

menor dependencia de estructuras repetitivas y paralelismos sintácticos con respecto a los estadios anteriores, reducen ostensiblemente la presencia de esta estrategia léxico-gramatical. Solamente cuando la entidad tópica en cuestión presenta un alto nivel de accesibilidad, los autores de los cuentos proponen la elipsis como mecanismo de continuidad tópica. No es extraño, pues, que la presencia más alta de la elipsis corresponda al cuento *The Wild Washerwomen*, precisamente la narración que más se acerca a los cuentos de los estadios precedentes en lo que al empleo del paralelismo sintáctico se refiere. En el siguiente ejemplo, tanto la escasa distancia referencial (una oración), como el alto grado de recuperabilidad de la entidad tópica (las protagonistas de la narración) o la nula posibilidad de ambigüedad correferencial llevan al autor a decantarse por este recurso, consiguiendo con él fijar la atención del lector sobre el personaje sobre el que versa la secuencia en cuestión, a la vez que se dota a ésta de mayor dinamismo, al limitar la ya excesiva para lectores de estas edades reiteración del pronombre personal ‘they’.

(124) **They** (topcon) leapt out of the cart and (elipsis) grabbed hold of the woodcutters. **They** (topcon) plunged them in the river. **They** (topcon) soaked them and (elipsis) squeezed them, and (elipsis) pounded them on the stones. **They** (topcon) rinsed them and (elipsis) wrung them and (elipsis) laid them out to dry (*The Wild Washerwomen*, 7-9).

La baja frecuencia de la elipsis en el estadio sensoriomotor (3.1%) responde a la corta edad y consiguientes limitaciones del lector de esta etapa: aunque el referente sea muy evidente, se prefiere marcarlo con otra estrategia que aporte algún tipo de información, aunque ésta sea mínima (léase la pronominalización), para que el niño no se pierda y pueda identificarlo sin problema. En términos generales, la reducida frecuencia de la elipsis en relación con la pronominalización a lo largo de los diferentes estadios evolutivos responde también a la propia naturaleza de la sintaxis inglesa, que sigue de forma estricta el patrón “SVO” (McCarthy, 1991), que exige la no omisión del sujeto oracional, por lo que éste tiende a realizarse por medio de pronombres anafóricos incluso en aquellos casos en los que es recuperable desde el conocimiento lingüístico del lector.

El resto de mecanismos léxico-gramaticales identificados no están presentes en los cuentos de todos los estadios evolutivos, aparte de que su frecuencia ha quedado reducida de forma muy sensible. Es el caso del nombre propio, con porcentajes del

0.7% en el estadio preoperacional y del 2.2% en los estadios de las operaciones concretas I y II respectivamente. Los nombres propios tienden a utilizarse para preservar la continuidad de la entidad tópica principal sobre la que versan la mayor parte de oraciones del cuento¹⁸, que habitualmente ha sido introducida al comienzo de la historia mediante una expresión indefinida. Así se observa en el comienzo del cuento *The Story of Babar*, donde este recurso contribuye además a la humanización del personaje animal, haciendo sus aventuras más cercanas a las vivencias del receptor (véase ejemplo 88, página 289).

Destaca en las narraciones destinadas a niños de 9 a 11 años un aumento en su aplicación a personajes secundarios (más numerosos y con mayor presencia en el argumento de las historias), así como un predominio de la referencia a personajes humanos, quedando desplazados a un segundo plano los nombres de animales: tan sólo nombres propios como ‘*Pooh*’ o ‘*Rabbit*’ testimonian la decadencia de los cuentos de animales humanizados, que prevalecieron en las narraciones destinadas a niños de 0 a 9 años.

Las expresiones indefinidas se utilizan típicamente en los cuentos como mecanismo de introducción tópica. Su escasa contribución a la continuidad de entidades tópicas es exclusiva de los estadios de las operaciones concretas I y II (0.6% y 0.7% respectivamente), donde activan subtópicos: bien para singularizar a un miembro cualquiera de un colectivo ya introducido como entidad tópica en el discurso, o bien para presentar las distintas partes de una entidad tópica activada previamente en el texto (ejemplo 125).

(125) It was *Pippi Longstocking* (toprec) going for a morning walk. This is what *she* (topcon) looked like:

Her hair (subtop) was the same colour as a carrot [...] *Her nose* (subtop) was the shape of a very small potato [...] Under the nose was **a really very large mouth** (subtop), with healthy white teeth (Pippi Longstocking, 9-11:p. 5).

También a los cuentos pertenecientes a los dos estadios finales de nuestro estudio, y en similares porcentajes del 0.6% y el 0.7% respectivamente, se reserva la variación léxica. Al igual que la repetición, se cifra en relaciones léxicas basadas en la

¹⁸ El nombre propio, como el nominal definido, señala una entidad como informativamente conocida en el texto: las posteriores referencias que se hacen a ella mediante el nombre propio han de valorarse como repeticiones léxicas.

reiteración de referentes, pero se trata de un recurso más exigente, que demanda una destreza en el manejo del vocabulario y un nivel de comprensión textual para el que no siempre están preparados los lectores de estas edades, de ahí que solamente se les ofrezca en pequeñas dosis. En cualquier caso, y al contrario de lo que ocurre cuando se emplea la elipsis (que se caracteriza por una total omisión de información semántica), la variación léxica es un recurso cohesivo utilizado para mantener la continuidad tópica en los cuentos, que requiere que una entidad informativa sea reemplazada por otra con una carga semántica o referencial similar (Halliday y Hasan, 1989). Su inclusión ofrece una alternativa sobre todo a la repetición léxica: en el ejemplo nº 40 (véase página 256), perteneciente a *Charlie and the Chocolate Factory*, observamos que no es necesario reiterar constantemente el referente mediante un único sintagma nominal (*Mr Bucket*) cuando el empleo de un pronombre o el recurso de la elipsis no resultan adecuados, sino que se emplea un nominal diferente (*a toothpaste cap-screw*) pero con la misma referencia, prolongando su continuidad en el texto a la vez que aporta variedad y riqueza lingüística a éste.

En resumen, la continuidad de las entidades tópicas en las narraciones infantiles se logra fundamentalmente mediante dos mecanismos léxico-gramaticales: pronombres o sintagmas nominales definidos (nombre propio o nombre común modificado por un determinativo demostrativo con valor deíctico). La estrategia anafórica prototípica es utilizar el pronombre, el recurso más productivo con gran diferencia a lo largo de todos los estadios evolutivos y que es índice de la elevada continuidad de las entidades tópicas en las narraciones infantiles. El uso de nombres definidos se reserva para indicar el comienzo de un nuevo pasaje en el texto, bien ante la necesidad de elaborar más a fondo una referencia, especialmente cuando hay antecedentes alternativos en el discurso, o para refrescar en la memoria de la joven audiencia las entidades sobre las que versan los cuentos, sobre todo si la continuidad de una entidad se ve amenazada¹⁹. Si a ello unimos la inestimable aportación de la elipsis y la creciente presencia, a medida que aumenta la edad de los lectores, de relaciones de hiponimia, meronimia o sinonimia, resulta que los mecanismos de cohesión desempeñan una función destacada en la persistencia de las entidades tópicas en el discurso: las selecciones que tanto a nivel léxico como gramatical se realizan dentro de la oración contribuyen a la creación de patrones que son

¹⁹ “Accessibility theory predicts that higher accessibility markers should be used when the connection between the antecedent (unit) and the anaphor (unit) are tight (and viceversa for a loose connection)” (Ariel, 2001:51).

también significativos a nivel semántico y pueden extenderse a fragmentos del texto e incluso a la totalidad de éste (Halliday, 2004).

La visión global del análisis de los mecanismos léxico-gramaticales de continuidad tópica en las narraciones seleccionadas arroja otro dato especialmente clarificador: la distribución de los diferentes mecanismos resulta, tanto a nivel cuantitativo como cualitativo, muy parecida en los estadios de las operaciones concretas I y II, a la vez que los aleja de los estadios precedentes. Quiere esto decir que, a pesar de ciertos condicionantes que diferencian los cuentos de uno y otro estadio (extensión, multiplicidad de personajes, atención al detalle o complejidad narrativa), los cuentos de los dos estadios que ponen punto y final a nuestro itinerario lector presentan una secuenciación tópica bastante similar: no en vano, trabajamos con textos destinados a niños que se encuentran dentro de un mismo estadio evolutivo, con un desarrollo cognitivo y lingüístico análogo.

6.6.2.2. Estrategias sintácticas

TABLA 10: Mecanismos sintácticos de continuidad tópica

	Valores Totales				Valores Porcentuales			
	0 a 2	3 a 6	7 a 9	9 a 11	0 a 2	3 a 6	7 a 9	9 a 11
Activas	49	74	269	628	100%	88.1%	85.1%	83.4%
Oraciones de relativo	0	5	8	16	0%	5.9%	2.5%	2.1%
Pasivas	0	1	11	29	0%	1.2%	3.5%	3.8%
Oraciones de participio	0	4	24	75	0%	4.8%	7.6%	10%
Inversiones	0	0	4	5	0%	0%	1.3%	0.7%
Total	49	84	316	753	100%	100%	100%	100%

En cuanto a las estrategias sintácticas de las que se sirven los escritores para preservar la continuidad de los referentes tópicos en las narraciones infantiles, destaca la profusa utilización de la voz activa. Se trata de un recurso utilizado frecuentemente en lengua inglesa cuando se quiere mantener vivo el tópico y evitar un cambio de sujeto en una secuencia de oraciones, en las que sucesivamente se aportan informaciones novedosas en torno a él. Esta situación favorece, por otra parte, el modelo de progresión

temática constante, dada la tendencia a que el constituyente en función de sujeto coincida con la posición inicial de la oración²⁰.

(126) When **they** (topcon) got to the river **they** (topcon) sorted out the clothes and plunged them in. **They** (topcon) soaked them. **They** (topcon) soaped them. **They** (topcon) pounded them on the stones. **They** (topcon) rinsed them. **They** (topcon) wrung them. And **they** (topcon) spread them over bushes and rocks to dry (*The Wild Washerwomen*, 7-9).

La voz activa es el único recurso sintáctico empleado por los diferentes autores para el mantenimiento de la continuidad de los tópicos en los cuentos del estadio sensoriomotor (100%): la elevada frecuencia de este recurso en este tipo de cuentos resulta lógica, dada su predisposición a proponer un protagonista exclusivo y al manejo limitado de la sintaxis que corresponde a los destinatarios más pequeños (véase ejemplo 1, página 240). A medida que los personajes que pueblan las historias crecen en número y la tematización de elementos, principalmente circunstanciales, desplazan las entidades tópicas a posiciones remáticas, se constata un progresivo descenso en la frecuencia de este mecanismo sintáctico, que en cualquier caso continúa resultando decisivo en el estadio de las operaciones concretas II, donde observamos sus niveles más bajos (83.4%).

Mucho menor resulta el impacto de la voz pasiva, que aparece tímidamente en el estadio preoperacional (1.2%), para crecer en los estadios de las operaciones concretas I (3.5%) y II (3.8%), lo que es índice del mayor conocimiento de esta compleja estructura sintáctica por parte de los niños de estas edades. En las oraciones pasivas, el participante afectado por el proceso verbal se desplaza a la posición inicial de la oración, circunstancia que permite al escritor ubicar en posición temática constituyentes para los que la oración activa reserva típicamente posiciones remáticas. Siempre que los citados constituyentes presenten valor tópico en las oraciones precedentes, la voz pasiva contribuye enormemente a mantener su continuidad en el discurso, preservando la posición inicial de la oración y la función de sujeto para los elementos conocidos que desempeñan la función de tópico²¹. En el siguiente ejemplo del cuento *Where the Wild*

²⁰ Lingüistas como Gersbacher et al. (1989) y Ariel (2001) señalan el alto grado de accesibilidad que se atribuye a las entidades mencionadas en posición inicial.

²¹ La identificación de elementos informativamente conocidos que desempeñan la función de tópico en el contexto lingüístico previo con el sujeto de la estructura pasiva ha sido el criterio fundamental para contabilizar este mecanismo sintáctico de continuidad en nuestro análisis. No se ha considerado imprescindible, aunque sí es habitual, la ubicación del tópico en posición temática.

Things Are observamos cómo el empleo de la voz activa supondría la interrupción de la cadena tópica en curso (*Max*) para recuperar como tópico el constituyente ‘*his mother*’, agente del proceso verbal de la oración en cuestión; la voz pasiva, en cambio, enlaza las oraciones con naturalidad y la información se distribuye de forma más fluida, al evitar la reiteración innecesaria de información conocida:

(127) The night *Max* wore his wolf suit and made mischief of one kind and another *his mother* called him “WILD THING!” and *Max* said “I’LL EAT YOU UP!” so **he** (topcon) **was sent** to bed without eating anything (*Where the Wild Things Are*, 3-6).

Se puede observar que la alternativa activa/pasiva permite al escritor explotar las dos posiciones principales de la oración, el comienzo y el final de ésta. Pero, como recalcan Downing y Locke (2006), no es sólo un cambio de posición lo que implica la reestructuración de la oración pasiva, sino una cuestión de promoción y degradación del tópico: “In the active clause, the Agent-Subject has the discourse role of Topic. That is, it is the most important participant of the discourse at the point when the clause is produced. In the passive clause, the Agent ceases to be Subject/Topic” (Downing y Locke, 2006:253).

También es interesante observar el empleo de la voz pasiva cuando se atribuyen funciones tópicas a objetos en el cuento *The Tale of Johnny Town-mouse*: buena parte de los tópicos del cuento que no corresponden a personajes humanos o animales se activan mediante esta estrategia sintáctica. He aquí las apariciones en el texto de la entidad ‘*hamper*’ con valor tópico:

(128) He awoke in a fright, while **the hamper was being lifted** into the carrier’s cart [...]

At last the cart stopped at a house, where **the hamper was taken out**, carried in, and set down [...]

“H’m’m — we shall see by Tuesday week; **the hamper is stopped** while they are at the sea-side” [...] (*The Tale of Johnny Town-mouse*, 7-9:pp. 13,14,54).

Mayor participación en el mantenimiento de la continuidad tópica de los cuentos se atribuye a las oraciones de relativo, mecanismo de subordinación que evita la excesiva yuxtaposición de oraciones con una estructura sintáctica similar, aportando variedad a los textos. Givón (1993) considera los sintagmas nominales modificados por cláusulas de relativo como los candidatos prototípicos a desempeñar una función tópica

y a mostrar un elevado grado de persistencia en el contexto siguiente. La oración subordinada de relativo introducida por ‘*who*’ en el ejemplo 129, perteneciente a la narración *Guess How Much I Love You*, mantiene la continuidad del tópico ‘*Little Nutbrown Hare*’ y aporta información novedosa sobre el participante presentado al comienzo del texto:

(129) Little Nutbrown Hare, **who** (topcon) **was going to bed**, held on tight to Big Nutbrown Hare’s very long ears (*Guess How Much I Love You*, 3-6).

La práctica totalidad de las oraciones de relativo que tienen una función en la continuidad tópica de los cuentos contienen la forma ‘*who*’, lo que implica que en este tipo de narraciones se imparte prioritariamente información sobre los personajes, y en menor medida sobre otras circunstancias o entidades presentes en la trama. El pronombre relativo ‘*who*’ se emplea incluso, como podemos observar en el ejemplo anterior, para referirse a los protagonistas animales, con el objetivo ya comentado de humanizarlos y hacerlos más accesibles a la mente infantil, gobernada por la idea del animismo, del que sólo comienzan a desprenderse en los últimos años de nuestro itinerario lector.

Las oraciones de relativo irrumpen con relativa fuerza en las narraciones del estadio preoperacional (5.9%), pero su frecuencia se reduce de forma notoria en las narraciones destinadas a lectores de mayor edad, con valores que no superan los dos puntos y medio porcentuales. Al aplicarse habitualmente a los protagonistas, presentados y conocidos a los ojos del lector desde el comienzo de las historias, sólo las cláusulas de relativo explicativas contribuyen a la continuidad de los tópicos de los cuentos analizados: “Semantically, the non-restrictive clause is not an integral part of the NG. As the antecedent is already defined, the supplementive may explain or elaborate on the content of the previous clause” (Downing y Locke, 2006:451).

Especialmente productiva resulta la utilización de oraciones de participio que, tras su aparición en los cuentos del estadio preoperacional (4.8%), experimentan un notable aumento en los cuentos destinados a los lectores de los estadios de las operaciones concretas I (7.6%) y II (10%), consolidándose como mecanismo sintáctico de continuidad tópica. Este tipo de cláusulas dependientes, que no contienen un sujeto explícito, hacen referencia al tópico de la oración principal, al que aparecen fuertemente ligadas, y expanden la información que ya se había aportado sobre éste en el texto, sin

necesidad de incluir una nueva oración en la que se reitere el tópico. De esta manera se consigue mantener la persistencia de las entidades tópicas principales a través de un mecanismo sintáctico que aporta dinamismo a la narración y responde al principio de economía lingüística.

Habitualmente desempeñan las funciones propias de las oraciones de relativo e, incluso, de las subordinadas adverbiales. Las oraciones de participio pueden ubicarse tanto inmediatamente a continuación de su referente como en posición final, una vez concluida la oración principal. En el primer caso es más fácil la identificación con las oraciones de relativo (ejemplo 130), mientras que en el segundo pueden presentar también un valor adverbial (ejemplo 131).

(130) “I love you as high as I can HOP!” laughed *Little Nutbrown Hare* (toprec), **bouncing** up and down (*Guess How Much I Love You*, 3-6).

(131) *Timmy Willie* (toprec) sat by his burrow **warming** his little fur coat and **sniffing** the smell of violets and spring grass (*The Tale of Johnny Town-mouse*, 7-9:p. 45).

Una de las novedades que aportan los cuentos destinados a lectores de 9 a 11 años se refiere al desplazamiento de la oración de participio a posición inicial, antepuesta al constituyente al que se refiere, lo que crea expectativas en el lector, que deberá multiplicar su nivel de atención para identificar el participante tópico sobre el que imparte información.

(132) **Walking** to school in the mornings, *Charlie* (topcon) could see great slabs of chocolate piled up high in the shop windows, and **he** (topcon) would stop and stare and press his nose against the glass, *his mouth* (subtop) **watering** like mad (*Charlie and the Chocolate Factory*, 9-11:p. 16).

En la parte final del ejemplo anterior encontramos una variante más compleja de este tipo de oraciones, de la que también se han localizado varios ejemplos en este estadio final: consiste en la inclusión de un subtópico del referente principal de la oración (*his mouth*), que funciona como sujeto explícito del participio y aporta variedad y complejidad al entramado tópico del fragmento.

El participio presente monopoliza la mayor parte de casos localizados, aunque también se han identificado formas de participio pasado en los dos últimos estadios.

Mientras el participio pasado aporta un sentido pasivo a la cláusula, el participio presente aporta un sentido activo: se mantiene en este sentido la proporción observada en lo relativo a la voz en las oraciones con verbos en forma personal. Todas las cláusulas de participio pasado localizadas se identifican con la función posmodificadora propia de las cláusulas de relativo.

(133) Then *the shape* (topcon), **tossed** and **bent** under the wind, lifted the latch of the gate ...
(*Mary Poppins*, 9-11:p. 12).

Escasa relevancia podemos conceder, finalmente, a las inversiones, que tan sólo se han localizado en los dos estadios finales de nuestro estudio, con porcentajes del 1.3% y el 0.7% respectivamente. En cualquier caso, se trata de un recurso que pospone la activación del tópico hasta la parte final de la oración, concediendo mayor prominencia informativa al término post-verbal que en el caso de la construcción tópico-comentario no marcada (Cornish, 2004), lo que recomienda su utilización en las narraciones destinadas a los lectores de mayor edad.

La inversión es un mecanismo sintáctico que en los cuentos infantiles se destina especialmente a la introducción de entidades tópicas en el discurso, aunque en ocasiones se utilice también para mantener la continuidad de entidades previamente activadas, generalmente para hacer referencia a tópicos conocidos y recurrentes que desempeñan una función importante en la trama final del cuento. La tematización de una expresión de dirección (*up the sandy path*) es en ocasiones la responsable de la inversión, como se observa en el ejemplo nº 134: el sujeto (*Johnny Town-mouse*) sólo se presenta tras la forma verbal de movimiento (*came*), de modo que el significado direccional se toma como punto de partida del mensaje para dar mayor énfasis al constituyente tópico que coincide con el sujeto y al que se reserva la posición final de la oración. Este tipo de inversiones, muy propias del estilo oral que caracteriza el lenguaje de las narraciones infantiles, atribuye además un valor exclamativo a la oración en la que se presenta.

(134) When up the sandy path all spick and span with a brown leather bag came **Johnny Town-mouse** (toprec)! (*The Tale of Johnny Town-mouse*, 7-9:p. 45).

Dos aspectos hemos de destacar tras el análisis de los mecanismos sintácticos de continuidad tópica empleados en las narraciones infantiles. Por un lado, la ausencia de

alternativas a la voz activa en los cuentos del estadio sensoriomotor es índice de la dificultad que conlleva para los pequeños el adecuado manejo de la sintaxis. Así lo confirma el predominio de este recurso en el resto de estadios evolutivos, que pone de manifiesto la tendencia de las entidades tópicas a coincidir con la posición inicial de la cláusula y la función de sujeto gramatical. Por otra parte, destaca también el uso de las oraciones de relativo y participio como estrategias de las que dispone el escritor de cuentos para mantener la continuidad de un referente tópico en el discurso.

6.7. CONCLUSIONES PARCIALES SOBRE CADA UNO DE LOS ESTADIOS

El escritor de narraciones destinadas al *estadio sensoriomotor* intenta facilitar en todo momento el seguimiento de la historia por parte del niño. De ahí que proponga cuentos con una estructura tópica monosecuencial, en los que el participante protagonista se activa mediante un tópico introductor situado al comienzo de la oración y se continúa mediante el empleo de tópicos conocidos, realizados habitualmente por pronombres personales. Estos constituyentes tópicos tienden a ubicarse en posición temática y a coincidir con la función de sujeto, lo que favorece el modelo de progresión temática constante, el paralelismo sintáctico, la simetría y el empleo de la voz activa. La escasa longitud de las narraciones y la irrupción de la progresión temática lineal evita que los cuentos se hagan excesivamente monótonos para el lector, a la vez que se logra fijar de manera muy clara quién es el protagonista absoluto del cuento, sobre el que tratan la práctica totalidad de las oraciones del mismo, así como sus ilustraciones.

No debe obviarse la decisiva trascendencia de las ilustraciones en los cuentos de este primer estadio: la imagen contribuye a crear al personaje en la mente del niño, al menos en la misma medida que el texto. La ilustración humaniza a los protagonistas animales, haciéndoles más cercanos a las vivencias infantiles. Tan sólo el cuento *Dear Zoo* parece desviarse en cierta medida de varios de estos parámetros fundamentales. Su mayor complejidad a nivel temático y tópico avanza propiedades características del siguiente estadio: los lectores maduran y en el trayecto final de este período comienzan a interesarse por textos más exigentes.

Los cuentos destinados a lectores del *estadio preoperacional* son un reflejo de los avances cognitivos y las nuevas preferencias narrativas de los niños de esta edad. Destaca la estructura tópica de carácter plurisecuencial que presentan los cuentos, que los hace crecer en longitud. A diferencia de las narraciones del estadio precedente, que giraban en su práctica totalidad en torno a un único participante tópico, en este estadio afloran personajes y entidades de carácter secundario en función tópica. Por ello, son varias las cadenas tópicas sobre las que se imparte información a lo largo del texto. Las fundamentales, aquellas que se refieren a la figura del protagonista, se activan generalmente mediante tópicos introductores desde el principio de la oración inicial, y su elevada persistencia en el discurso se logra principalmente mediante tópicos conocidos, realizados habitualmente por pronombres personales que desempeñan la

función de sujeto gramatical, se integran en oraciones activas y generan patrones de progresión temática constante.

Sin embargo, también existen otras cadenas, informativamente menos relevantes, las que se refieren a personajes y entidades de carácter secundario, que se generan bien a través de tópicos introductores de reciente aparición en oraciones posteriores, bien en el rema de oraciones previas para ser retomados como tópicos conocidos en las cláusulas siguientes, favoreciéndose así el modelo de progresión temática lineal. Esta circunstancia dotará a las secuencias tópicas de un cierto carácter discontinuo, pues los diversos participantes que intervienen en los textos, cada uno de los cuales activa una secuencia tópica, interrumpen, aunque sea por un breve espacio de tiempo, la continuidad del tópico principal, o lo que es lo mismo, del participante que protagoniza la historia. De este modo ganan en relevancia los tópicos recurrentes, que hacen referencia a constituyentes tópicos previamente activados en el discurso y se realizan habitualmente mediante la repetición léxica.

El cuento *Mister Magnolia* se aleja de algunas de estas pautas básicas, pues aun presentando dos cadenas tópicas, una de ellas muy periférica, éstas no se alternan en ningún momento, por lo que no existe discontinuidad y queda anulada la presencia de tópicos recurrentes. En cierta medida, su organización tópica es deudora de la etapa anterior y demuestra que nos encontramos ante un período de muy larga duración: de los tres hasta los seis años de edad transcurre una etapa lo suficientemente amplia para que los intereses lectores varíen enormemente. Así, encontramos desde niños que no saben leer, pero que aman que les cuenten historias, hasta niños que están empezando a aprender los mecanismos lecto-escritores, y otros que ya comienzan a manejarlos con cierta independencia.

La sutil incorporación de nuevas estrategias de introducción y continuidad tópica, tanto a nivel sintáctico como léxico-gramatical, es índice de la mayor exigencia interpretativa que el autor plantea y el lector demanda en esta franja de edades: estructuras presentativas, cláusulas de relativo, cláusulas de participio presente o voz pasiva. La presencia de subtópicos es todavía muy poco significativa, dada la dificultad que supone para el niño preoperacional gobernar adecuadamente las relaciones de inferencia. En cualquier caso, se trata de otra de las novedades que apunta a la mayor complejidad narrativa y riqueza lingüística que corresponde a los cuentos de este estadio.

Dos parámetros condicionan fundamentalmente la estructura temática y tópica de los cuentos destinados a lectores pertenecientes al *estadio de las operaciones concretas I*: la mayor extensión de los cuentos y la multiplicidad de personajes que toman parte en ellos. Se confirma que tema y tópico son nociones lingüísticas diferentes, si bien es cierto que también tienden a coincidir en las narraciones de este estadio. El mayor número de personajes y entidades sobre las que se imparte información pueden sembrar la incertidumbre en el lector, de ahí que relacionar entidad tópica y posición inicial resulte de gran ayuda al niño para reconocer con mayor facilidad las entidades que alcanzan un estatus tópico.

Al crecer la extensión de los cuentos, éstos se adaptan de forma menos dócil que en los estadios anteriores a los patrones de progresión temática de Danes, pues podrían llegar a resultar demasiado predecibles y encorsetados para un lector que demanda nuevos desafíos. En este sentido, gana terreno el patrón de progresión de tema derivado, que constituye una opción nueva, aunque su incidencia sea todavía poco importante: la alternancia de los patrones constante y lineal es reconocible en todos los textos, pues trabajamos con una audiencia que aún necesita que la propia lectura genere ayudas a la comprensión de la narración.

Los cuentos de esta etapa presentan un carácter marcadamente multisecuencial, debido a la afluencia de personajes secundarios, con cadenas tópicas más discontinuas. Por otra parte, se alargan las secuencias en las que se imparte información sobre un mismo participante de forma ininterrumpida. Se fomenta de este modo el predominio de tópicos conocidos realizados por pronombres personales en los párrafos que demandan continuidad, mientras que los tópicos recurrentes, realizados por sintagmas nominales, marcan los cambios de tópico, evitando posibles ambigüedades entre referentes susceptibles de presentar un estatus tópico. Precisamente la mayor cantidad de personajes justifica el descenso de la elipsis, mecanismo que no solventa este tipo de ambigüedades, pudiendo resultar confuso a los ojos del receptor.

La gran afluencia de personajes también condiciona la introducción de las entidades tópicas en los cuentos: pierden importancia los tópicos introductores, pues muchas entidades se activan en los textos a través de tópicos conocidos, especialmente las que se refieren a personajes de carácter secundario: el autor prefiere hacer referencias previas a estas entidades menos relevantes que alcanzarán un estatus tópico más adelante, para que el lector pueda identificarlas más fácilmente. A los grandes protagonistas de las narraciones se les reserva la presentación en escena mediante un

tópico introductor, estrategia habitual en los cuentos pertenecientes a los estadios anteriores.

La innovación que demandan las mayores capacidades del receptor de estas edades también se plasma en la sintaxis: es cierto que el dominio de la voz activa resulta abrumador, pero se consolidan otras opciones sintácticas que, aunque tímidamente, ya aparecieron en la etapa anterior: nos referimos a la voz pasiva y a las cláusulas de participio y de relativo.

La estructuración temática y tópica de los cuentos destinados a una audiencia de entre 9 y 11 años apunta a la confirmación de las principales características que presentaran los cuentos del estadio precedente. Si la secuenciación temática y tópica de los cuentos pertenecientes al estadio de las operaciones concretas I se define a partir de la mayor extensión y número de personajes que los caracteriza, una situación similar se aplica a los cuentos del *estadio de las operaciones concretas II*: las obras vuelven a crecer en longitud, se multiplican nuevamente los personajes y, en consecuencia, la organización de las estructuras temática y tópica se amolda a la nueva naturaleza de los cuentos, profundizando en los procedimientos que triunfan en el estadio precedente. De hecho, trabajamos con niños que pertenecen a un mismo estadio evolutivo, que piensan, razonan, hablan y leen de forma cualitativamente similar, pero que a medida que su edad se aproxima a los años finales de la etapa son capaces de afrontar con mayores garantías los requerimientos de cuentos cuantitativamente más exigentes.

7. CONCLUSIONES

Los objetivos primordiales que inspiraran esta tesis son, tal y como se recogía en el capítulo introductorio, analizar y comparar la organización temática y tópica que, dadas las características de género y registro de los cuentos y en función de las peculiaridades impuestas por el momento de maduración cognitiva y lingüística de los destinatarios, existe en un conjunto de narraciones infantiles dirigidas a niños de entre 0 y 11 años. En este capítulo se expondrán mediante unas gráficas comparativas los resultados cuantitativos del análisis empírico a que se han sometido los textos del corpus. Apoyándonos en el estudio que se ha realizado en el capítulo 6 sobre la frecuencia y funciones de los distintos tipos de tópico en las narraciones infantiles, comentaremos ahora las analogías y divergencias más significativas que, en lo referente a las cinco variables de investigación que se han valorado, caracterizan la progresión temática y tópica de los cuentos analizados en los cuatro estadios evolutivos investigados, para verificar, de este modo, las hipótesis planteadas.

Se ha de tener presente que en la primera hipótesis que justifica este trabajo de investigación afirmábamos que, debido a las propiedades de género y registro del subgénero analizado, los cuentos deberían mostrar patrones organizativos similares en lo que se refiere a la disposición de los elementos tópicos en la oración, a los recursos lingüísticos de introducción y continuidad tópica y a su organización tópica global. Ya se ha indicado (cfr. capítulo 4) que los géneros se definen en base a unos propósitos comunicativos similares que dan forma a su estructura, contenido y estilo (Swales, 1990). Sin embargo, como se exponía en la segunda de nuestras hipótesis, la pertenencia de los cuentos a distintos estadios evolutivos y su consiguiente adecuación a las habilidades cognitivas y lingüísticas particulares de los lectores en cada una de las edades seleccionadas podría suponer la introducción de variantes al modelo estructural y estilístico previsto.

El análisis de los textos del corpus nos ha permitido verificar nuestras hipótesis: existen unas constantes marcadas por el género y el registro en los cuentos de los diferentes estadios, tanto en lo relativo a su macroestructura global como en lo referente a la estructura temática y tópica de la unidad oracional o las estrategias léxico-gramaticales y sintácticas que emplea el escritor para activar y mantener la continuidad de los tópicos en el discurso. Las referidas constantes presentan matices particulares en

cada uno de los estadios en función de la edad de los destinatarios. A continuación haremos referencia en apartados sucesivos a las distintas variables de investigación que se han evaluado en este estudio.

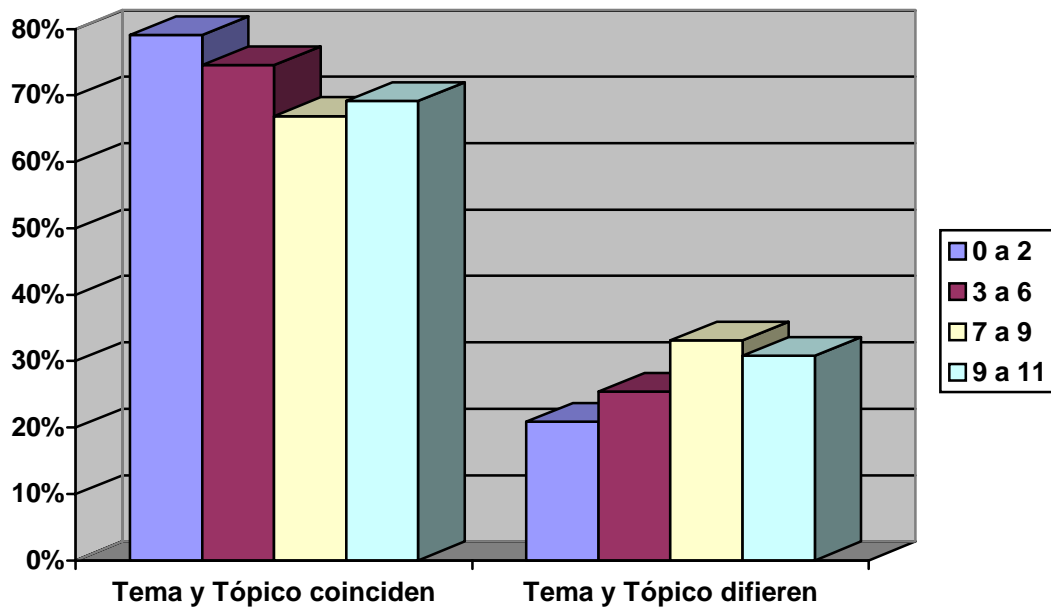
El primer apartado de este capítulo se centra en las relaciones tema/tópico y tópico/realización sintáctica, sin olvidar la repercusión de los patrones de progresión temática (Danes, 1974) en los cuentos de los diferentes estadios evolutivos. En la segunda sección se compara la macroestructura tópica global de los cuentos, haciendo referencia a la tipología de tópicos (Dik, 1989, 1997a; Moya, 2005a,b, 2006a,b) que, desde una perspectiva cuantitativa, predomina en cada una de las edades que se han investigado, así como en su contribución a la introducción, mantenimiento y reactivación de las secuencias informativas que definen su progresión tópica. El tercer apartado se articula en dos secciones: en la primera se precisan y se contrastan los mecanismos lingüísticos de introducción tópica que están a disposición del escritor para activar, por vez primera, un referente informativo con propiedades tópicas en el universo discursivo; en la segunda, se aplica un procedimiento similar a los recursos lingüísticos que se emplean para mantener la continuidad de un tópico en los cuentos de los distintos estadios, tras una reflexión previa sobre la habitual conexión que se establece en los cuentos entre el tópico y el protagonista de la historia. Puesto que el género narrativo se construye básicamente a partir de las acciones de los personajes y en las narraciones infantiles un único personaje suele acaparar la mayor parte (si no la totalidad) de la trama narrativa, se deduce que el protagonista debe convertirse en el participante tópico que goza de los mayores índices de continuidad. El capítulo se cierra con unas propuestas de líneas de investigación que pueden abrirse y desarrollarse a partir de los estudios realizados en este trabajo.

7.1. ESTRUCTURA TEMÁTICA: LA RELACIÓN TEMA/TÓPICO. EL TÓPICO Y SU REALIZACIÓN SINTÁCTICA

En nuestras hipótesis de trabajo se predecía que el tópico local en las narraciones infantiles se ubicaría con frecuencia en la posición temática de la oración para, de esta forma, precisar con claridad a los ojos del lector el personaje o personajes principales de la historia. Ello no implicaría, no obstante, que en los cuentos debiera existir una correspondencia recíproca entre la noción estructural de tema (Halliday, 1985, 1994, 2004) y la dimensión pragmática de tópico (Moya, 2005a,b, 2006a,b; Downing y Locke, 2006).

El análisis empírico de los textos del corpus ratifica nuestras expectativas. De hecho, aunque no siempre se observe una correlación automática entre las nociones de tema y tópico, ambas categorías lingüísticas evidencian una clara predisposición a compartir el mismo constituyente oracional en las narraciones infantiles de los distintos estadios evolutivos objeto de estudio, con un porcentaje medio del 72.4% de la totalidad de los ejemplos examinados. Estos valores confirman la tendencia natural a ubicar los elementos con propiedades tópicos en la posición inicial de las cláusulas de los cuentos, pero de igual modo corroboran la necesidad de un tratamiento específico para ambos conceptos lingüísticos (tema/tópico), dada la proporción significativa de casos en que éstos no confluyen en el mismo componente clausal.

La razón que lleva al autor de cuentos infantiles a asumir habitualmente esta disposición del tópico en posición temática responde a la propia naturaleza del género cuentístico y al propósito de facilitar la comprensión de la narración al inexperto lector. De esta forma se identifica con claridad cuál es la entidad o entidades principales sobre las que se imparte información en la mayoría de las oraciones del texto. No es extraño, por tanto, como se puede apreciar en la figura 1, que la coincidencia tema/tópico sea más patente en los primeros estadios, cuando el lector comienza a aproximarse al fenómeno narrativo, descendiendo ligeramente a medida que su conocimiento del género crece con la edad y las lecturas.

FIGURA 1. Coincidencia Tema/Tópico

Tanto los tópicos conocidos y recurrentes, como también los tópicos introductores, se activan generalmente en posición inicial dentro de la estructura oracional, sin ningún tipo de preámbulo. Se cumple de este modo la previsión recogida en nuestras hipótesis en lo referente a tópicos conocidos y recurrentes, no así en lo que compete a tópicos introductores: se anula, en consecuencia, la propuesta que, siguiendo los planteamientos de Dik (1997a), desplazaba este tipo de tópicos a posiciones remáticas en virtud de su carácter informativamente novedoso y de la posible presencia de fórmulas presentativas características de los cuentos tradicionales. Por el contrario, se prefiere presentar al personaje en el tema oracional para hacer más accesible el seguimiento de la trama desde el principio¹, sobre todo a los lectores de menor edad (0-6), a lo que debemos unir la limitada incidencia de estas fórmulas en las narraciones del corpus seleccionado, pues la estructura genérica de los cuentos prescinde de una presentación propiamente dicha del personaje, al que se da entrada en escena directamente a través de la acción, situación que también es característica de las narraciones audiovisuales. Corresponde a la ilustración, normalmente ya desde la misma cubierta, cumplir la función introductora que en la tradición oral descansara en las expresiones presentativas.

¹ En base al principio denominado “*task-urgency principle*” (Givón, 1983), cuando el tópico es menos obvio, situación característica de los tópicos introductores, pues aún no han sido activados en el texto, la tarea más urgente consistirá en establecerlo, lo que favorece su ubicación en la posición inicial de la oración.

La convergencia tema/tópico se rompe fundamentalmente por la aparición de circunstanciales tematizados, especialmente temporales, más extensos, variados y frecuentes con el incremento de la edad de los receptores. Trasladan el tópico hacia posiciones remáticas y contribuyen decisivamente a marcar la secuencia temporal del cuento, además de generar ejemplos de paralelismo sintáctico, más frecuente en las edades más jóvenes:

(1) On Monday (tema) **he** (topcon) ate through one apple [...]

On Tuesday (tema) **he** (topcon) ate through two pears [...]

On Wednesday (tema) **he** (topcon) ate through three plums [...]

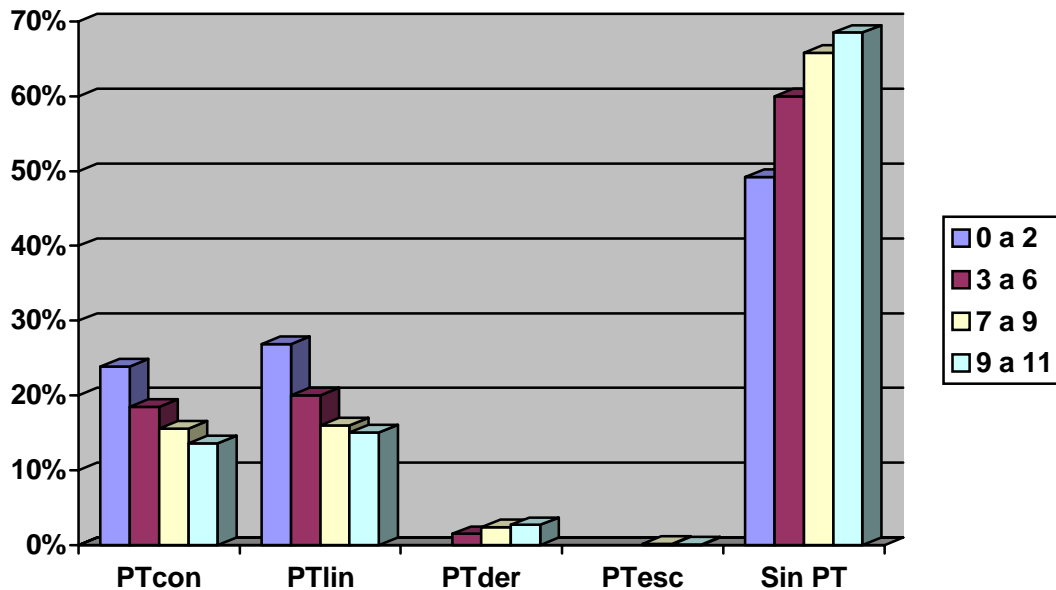
On Thursday (tema) **he** (topcon) ate through four strawberries [...]

On Friday (tema) **he** (topcon) ate through five oranges [...]

On Saturday (tema) **he** (topcon) ate through one piece of chocolate cake, one ice-cream cone, one pickle, one slice of Swiss cheese, one slice of salami, one lollipop, one piece of cherry pie, one sausage, one cupcake, and one slice of watermelon (*The Very Hungry Caterpillar*, 0-2).

Así, expresiones temporales y sintaxis se asocian para asegurar el seguimiento cronológico de la historia por parte de un niño que no maneja con maestría la dimensión temporal y la secuencialidad cronológica se adopta como el método de desarrollo del texto (Fries, 1994), en el que los temas temporales sirven para enlazar las acciones principales de la historia. “Initial circumstantials of time constitute a useful device for structuring lengthy stretches of text on a chronological basis” (Downing y Locke, 2006:229).

Los cuentos no se amoldan milimétricamente a unos esquemas básicos de progresión temática, situación que se hace más evidente en los estadios evolutivos superiores, donde la fidelidad global del texto a los patrones descritos por Danes (1974) es sensiblemente menor a la observada en las primeras edades (véase figura 2). Entre los ejemplos identificados, comparten protagonismo con una alternancia equilibrada en todos los estadios los modelos lineal y constante, muy convenientes a las habilidades cognitivas y lingüísticas del receptor previsto, mientras que son muy escasas las realizaciones de progresión temática derivada o de otras combinaciones más complejas, pues complican el desarrollo argumental del cuento, resultando, en definitiva, menos apropiadas para una audiencia infantil, en particular entre los más pequeños (véase figura 2).

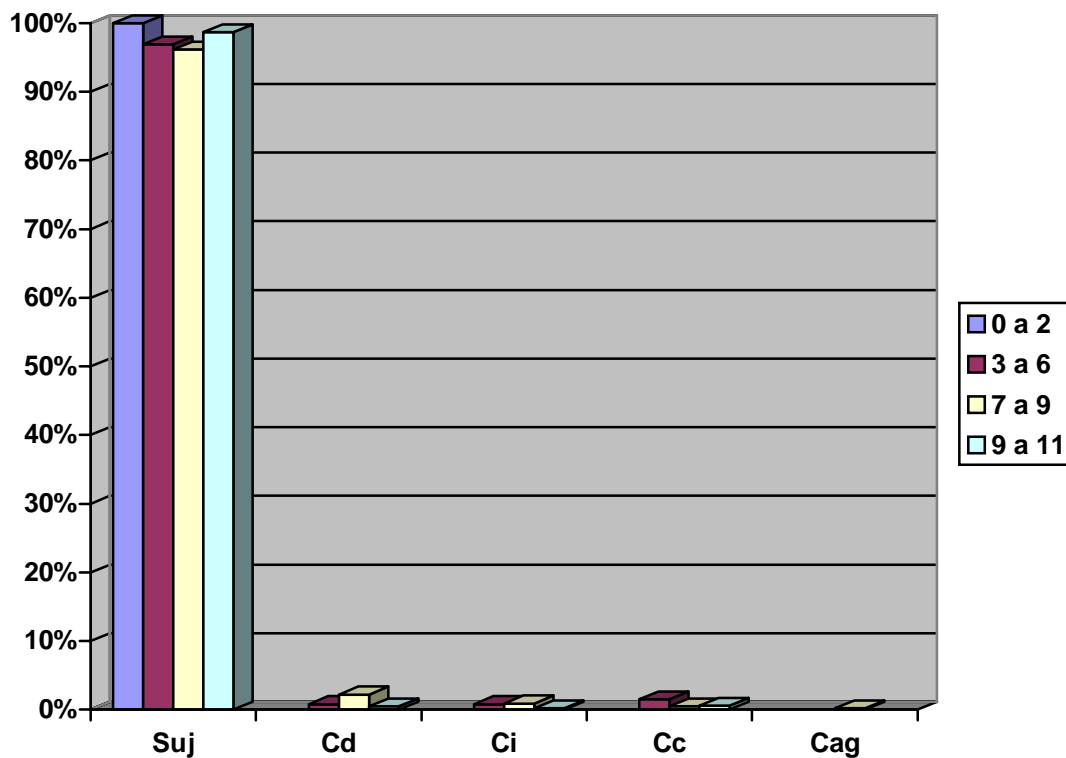
FIGURA 2. Patrones de Progresión Temática

La progresión de tema constante constituye un patrón cognitivo que facilita la comprensión del texto por parte del niño, sobre todo cuando se mantiene a lo largo de un fragmento discursivo y se hace coincidir el tema con el tópico, el protagonista y el sujeto gramatical. Resulta lógico que su frecuencia más elevada (23.9%) se localice en el estadio sensoriomotor, con cuentos que en general presentan un único personaje sobre el que tratan de forma ininterrumpida las oraciones del cuento. Precisamente para evitar la monotonía de la que pudieran adolecer textos organizados exclusivamente en base al modelo anterior, el modelo de tema lineal aporta dinamismo y, al tratarse de un mecanismo de progresión encadenada, contribuye de forma decisiva al desarrollo argumental de la historia ya desde el mismo estadio inicial (26.9%), donde se genera principalmente a partir de la incorporación de circunstanciales tematizados. Sobre todo a partir de los tres años, se emplea como recurso para introducir en escena un personaje en posición final que a continuación se retoma como tópico (conocido) en el tema de la oración siguiente, en especial cuando se trata de personajes secundarios. También sirve como procedimiento para cambiar el tópico oracional, y entonces aparece asociado habitualmente a la alternancia de personajes en la escena discursiva.

En lo referente al tópico y su realización sintáctica, los resultados del análisis revelan que el tópico tiende a manifestarse formalmente a través de un constituyente sujeto (Givón, 1992; Langacker, 2000) en las narraciones de todos los estadios. 1661 (98%) del total de 1695 tópicos identificados en los cuentos están realizados por un

elemento oracional que desempeña esta función sintáctica. Se confirma que el escritor de cuentos muestra una clara disposición a hacer coincidir los tópicos locales sobre los que tratan las oraciones de las narraciones con constituyentes sujeto, localizados con frecuencia en posición temática dentro de oraciones declarativas activas y que, por el contrario, se reservan las posiciones remáticas de la unidad oracional para situar la información más relevante que sobre éstos se desea transmitir al niño. Con esta ordenación, se insiste en la ya reiterada idea de hacer más asequible la comprensión del mensaje al receptor, al identificar claramente desde el principio de la oración la entidad tópica oracional sobre la que se procede a impartir información. No resulta extraño, pues, que en el estadio sensoriomotor la coincidencia tópico/sujeto sea absoluta (véase figura 3), mientras que en el resto de edades sí se han localizado algunas divergencias que, aunque en número muy reducido, demuestran, en línea con los planteamientos de Cornish (2004) y Moya (2006a), que el tópico no está realizado necesariamente por elementos oracionales en función de sujeto gramatical.

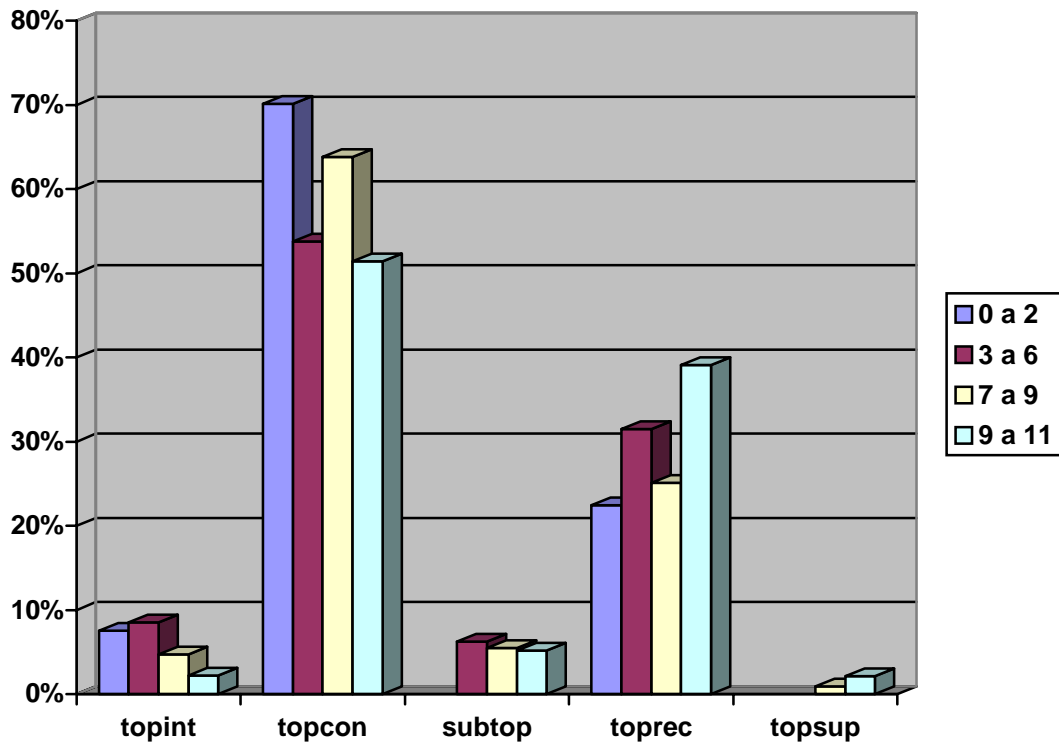
FIGURA 3. El Tópico y su realización sintáctica



7.2. ESTRUCTURA TÓPICA

En la introducción anunciábamos que la macroestructura general o la secuenciación tópica (cfr. apartado 5.3.5) de los cuentos debiera responder a una organización similar, dada su adscripción a un mismo género. Del mismo modo, apuntábamos la posibilidad de que las diferentes capacidades cognitivas y lingüísticas de los lectores añadiesen ciertas peculiaridades a la estructura tópica de los cuentos en cada uno de los estadios evolutivos objeto de estudio.

Teniendo en cuenta las cinco categorías de tópico oracional establecidas en el modelo de análisis expuesto en el apartado 5.3, se han identificado los tópicos locales sobre los que se imparte información en la veintena de textos seleccionados, destacando, como se observa en la gráfica comparativa que a continuación se expone, la importante presencia en los cuentos de tópicos conocidos y tópicos recurrentes, que alcanzan respectivamente los valores más altos en cada una de las edades analizadas. Se trata, en ambos casos, de tópicos de fácil identificación para el receptor, pues marcan con claridad cuáles son las entidades sobre las que el cuento ofrece información, y contribuyen a fijar la atención del lector en los personajes más importantes, ayudándole, por consiguiente, a comprender la historia narrada. No resulta representativa, por el contrario, la utilización de tópicos introductores, en buena medida debido al reducido número de personajes que toman parte en los cuentos: al desarrollar una trama única, que avanza hacia una rápida resolución, habitualmente sólo hay cabida en los cuentos para un protagonista exclusivo, al que acompañan un escaso número de personajes secundarios. Menor importancia incluso atribuiremos al uso de subtópicos o de tópicos supraordinados, que complican el desarrollo argumental de la narración, debido a las inferencias que requiere su identificación y, en consecuencia, no son apropiados para los niños de corta edad, de ahí la ausencia de ambos en el estadio sensoriomotor, ausencia que se prolonga en el caso de los tópicos supraordinados también en el estadio preoperacional.

FIGURA 4. Tipología de Tópicos

Los tópicos conocidos se activan, bien para mantener la continuidad de los personajes de las historias, bien para otorgar estatus tópico a un constituyente informativamente conocido, que ya había sido activado en el discurso en el rema de la oración previa. Constituyen el tipo de tópico más habitual en los cuentos de todos los estadios analizados, aunque se observa una tendencia a que su frecuencia disminuya con la edad, en una relación inversamente proporcional al empleo de tópicos recurrentes. La importancia de los tópicos recurrentes discurre paralela al mayor volumen de personajes en los cuentos y su alternancia en la escena discursiva. Resulta lógico que sus porcentajes tiendan a aumentar con la edad (del 22.4% en el estadio inicial al 39.1% en el estadio final), a diferencia de lo observado en el caso de los tópicos conocidos (del 70.1% en el estadio inicial al 51.4% en el estadio final).

La abundante utilización de tópicos conocidos y recurrentes determina la macroestructura general de las narraciones infantiles, caracterizada por una estructura organizativa relativamente plurisecuencial. Son varios los referentes tópicos, la mayoría de ellos conocidos o recurrentes, sobre los que versan las oraciones del cuento, sin que exista necesariamente una relación de dependencia entre el tópico principal y el resto de entidades tópicas, como sí es connatural al empleo de subtópicos. En consecuencia, se

observan varias (no excesivas) cadenas o secuencias tópicas sobre las que se imparte información en la mayor parte de los cuentos.

Las cadenas tópicas de los cuentos, esto es, los grupos de oraciones que tratan sobre el mismo tópico, son, por tanto, relativamente discontinuas, al ser diversos los participantes que intervienen en los textos: cada uno de ellos activa una secuencia tópica que interrumpe, aunque sea por un breve lapso de tiempo, la continuidad del tópico actual, generalmente el protagonista, que goza de los índices de persistencia más altos en los cuentos de todos los estadios. Sin embargo, no existen digresiones, ni amplias descripciones que puedan romper la tensión narrativa y, aunque a veces se introducen numerosos personajes, la mayoría de ellos son secundarios y sólo acompañan circunstancialmente a los caracteres principales. Existe, en definitiva, una continuidad en los personajes, que se extiende al tratamiento del tiempo y la localización, lo que permite calificar los textos seleccionados como episodios únicos que recrean el efecto de unidad, brevedad e intensidad que caracteriza el cuento infantil.

Únicamente en los estadios inicial y final de nuestro estudio se observan ciertas divergencias respecto a la estructuración que se ha descrito. La mayor parte de los cuentos del estadio sensoriomotor presentan una estructura monosecucional, con una única cadena tópica de alta continuidad en la que se imparte información sobre el protagonista exclusivo de la historia. En el extremo opuesto, los cuentos del estadio de las operaciones concretas II muestran una estructura notablemente multiseccional y discontinua, donde se multiplican el número de participantes tópicos de carácter secundario y periférico, a la vez que se observan constantes interrupciones de la secuencia tópica en curso. En ambos casos debemos recordar que los textos de uno y otro estadio son representantes menos genuinos del subgénero cuento que nos ocupa: en el caso de los textos destinados a los lectores de menor edad apenas existe acción, por lo que resulta difícil reconocer un hilo narrativo; en lo que respecta a los textos destinados a los mayores, la mayor extensión de las historias pone en cuestión la unidad que caracteriza la elemental estructura esquemática del cuento. En definitiva, se constata la evolución de los cuentos desde una estructura monoseccional y de máxima continuidad hacia una estructura multiseccional de menor continuidad, reservándose a los estadios centrales (preoperacional y de las operaciones concretas I) la secuenciación tópica más prototípica, con narraciones no excesivamente pluriseccionales y sólo relativamente discontinuas.

En lo concerniente al carácter informativo de los constituyentes que introducen las secuencias tópicas del discurso², el análisis empírico de los textos del corpus revela que las cadenas tópicas fundamentales se activan generalmente mediante tópicos introductores en la primera oración del cuento o al menos desde el párrafo inicial, con el fin de focalizar la atención del receptor hacia el protagonista de la historia. Sin embargo, otras cadenas, informativamente menos relevantes, se generan bien a través de tópicos introductores localizados en párrafos posteriores, o principalmente en el rema de oraciones previas para retomarse como tópicos conocidos en las cláusulas siguientes, a menudo generando ejemplos de progresión temática lineal³:

(2) “Well, well, I shall go and fetch *Christopher Robin*.”

Christopher Robin (tema/topcon) lived at the other end of the Forest [...] (*Winnie-the-Pooh*, 9-11:p. 29).

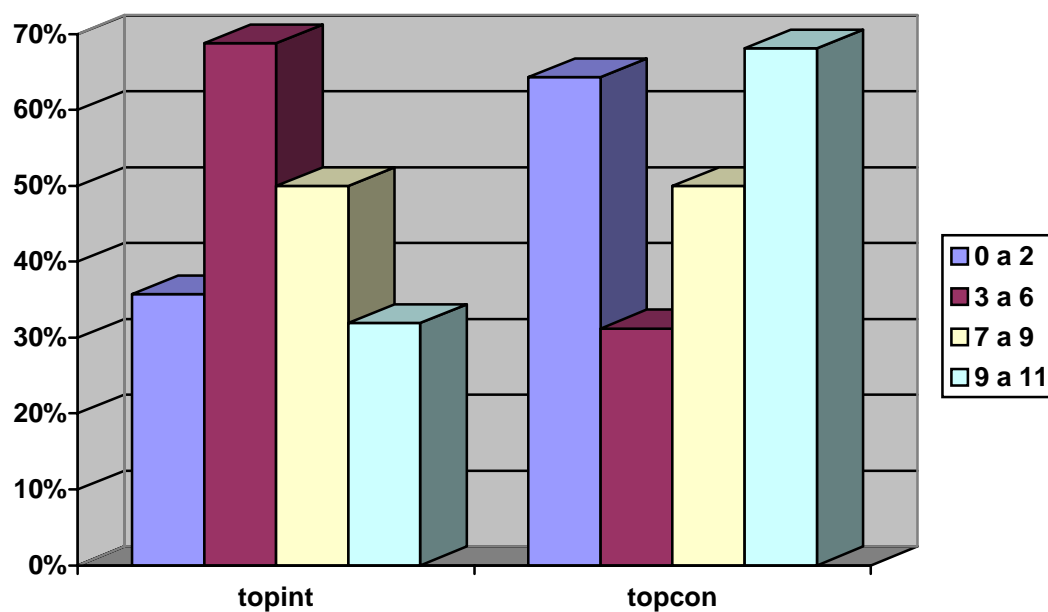
Ésta última es la forma en la que se introducen en escena la mayor parte de personajes secundarios de las historias, sobre todo en los estadios finales, y confirma la relevancia y el peso porcentual de los tópicos conocidos en los cuentos, a la vez que repercute en la escasa incidencia porcentual de tópicos introductores, categoría que, no obstante, está presente en todos los cuentos (véase figura 5). El hecho de que los tópicos locales que generan las distintas cadenas tópicas de carácter secundario y periférico de los cuentos sean informativamente conocidos ayuda al lector a reconocer los personajes sobre los que el escritor pretende transmitir información, haciendo el mensaje más asequible, especialmente cuando la profusión de personajes en una misma historia pudiera despistarles.

En resumen, las intenciones comunicativas del autor y el grado de maduración cognitiva y lingüística de los lectores desempeñan una función determinante en la secuenciación tópica de los textos seleccionados para nuestra investigación. Así pues, y a la luz de los resultados expuestos, puede considerarse que esta hipótesis queda confirmada.

² Recuérdese que, como sugieren Downing (1997) y Moya (2006b), entre otros, el discurso está dividido en cadenas tópicas continuas y discontinuas, formadas por una serie de oraciones que tratan sobre el mismo tópico, el cual permanecerá activo mientras sea relevante para la comunicación y hasta que la introducción de un nuevo tópico inicie una nueva secuencia informativa en la escena discursiva.

³ La asociación de la progresión tópica de los cuentos a la progresión lineal de Danes (1974) requiere que establezcamos una clara disociación entre las nociones de tema, como el elemento inicial de la cláusula, y tópico, como aquella entidad que expresa aquello sobre lo que versa la oración (Downing, 1991).

FIGURA 5. Introducción de la secuencia tópica



7.3. MECANISMOS LINGÜÍSTICOS DE INTRODUCCIÓN Y CONTINUIDAD TÓPICA

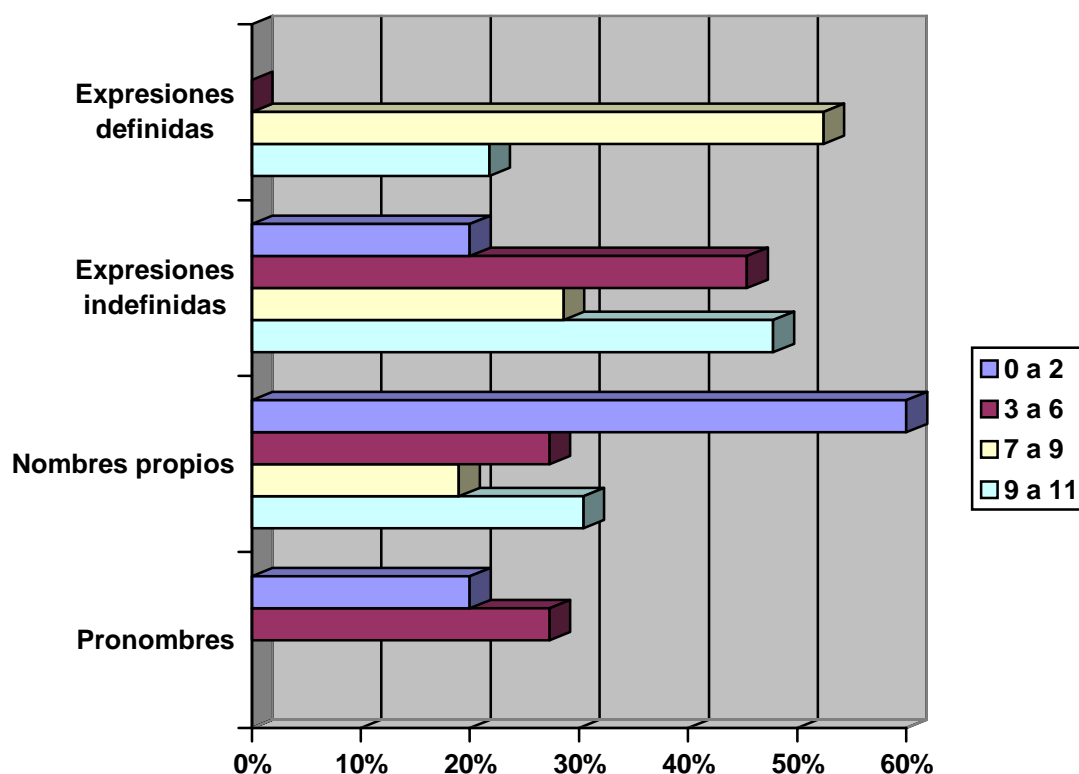
En otro de los planteamientos que expusimos en la introducción de esta tesis se afirmaba que los recursos lingüísticos, tanto léxico-gramaticales como sintácticos, utilizados por el escritor para activar un tópico y mantener su continuidad en el discurso responderían a las peculiaridades de género y registro de los cuentos. El propósito retórico de las narraciones infantiles (instruir y entretener) y su particular vinculación a la oralidad (especialmente en las destinadas a los lectores de menor edad) condiciona las características léxicas y sintácticas del lenguaje empleado en los cuentos seleccionados: se trata de un lenguaje claro y sencillo, que facilita el seguimiento de la trama, con un carácter emotivo, directo y cercano al lector, aunque siempre algo más elaborado que la lengua coloquial, de modo que contribuya a mejorar la competencia lingüística del niño. No obstante, a medida que aumenta la edad de los receptores y en virtud de las habilidades lingüísticas que desarrollan y perfeccionan, el lenguaje de los cuentos debe tender a hacerse más variado y exigente. A continuación, comprobaremos si también esta hipótesis se verifica y comentaremos, a partir de unas gráficas comparativas, las diferencias más relevantes que, en este sentido, existen entre los cuentos en las diferentes edades investigadas.

7.3.1. Mecanismos de introducción tópica

En cuanto a los recursos léxico-gramaticales y sintácticos utilizados para introducir un tópico novedoso en las narraciones infantiles destacan las expresiones indefinidas y la voz activa. Sin embargo, el análisis empírico efectuado muestra, tal y como se puede apreciar en las gráficas siguientes, que los tópicos introductores se activan por medio de recursos lingüísticos significativamente dispares en los cuentos de los distintos estadios evolutivos estudiados. Así, mientras que en las narraciones del estadio sensoriomotor los nombres propios, que alcanzan el 60% del total de los ejemplos analizados, son la estrategia lingüística más frecuentemente utilizada por el escritor para generar un referente tópico por primera vez en el universo discursivo, en las narraciones de los estadios preoperacional y de las operaciones concretas II el tópico introductor va a ser activado típicamente por medio de expresiones indefinidas, que

acaparan porcentajes del 45.4% y el 47.8% respectivamente, recurriéndose a los nominales definidos como principal estrategia léxico-gramatical de introducción tópica en los cuentos del estadio de las operaciones concretas I, con valores del 52.4% sobre la totalidad de tópicos novedosos identificados.

FIGURA 6. Mecanismos léxico-gramaticales de introducción tópica



En cualquier caso, se pone de manifiesto, en lo referente a los recursos léxico-gramaticales que sirven para introducir un tópico nuevo en las narraciones infantiles, la preferencia por el empleo de sintagmas nominales, bien se trate de expresiones definidas, indefinidas o nombres propios. La pronominalización tiene una incidencia muy escasa a este respecto y su aparición se limita a los cuentos de los dos estadios iniciales, vinculada habitualmente al recurso narrativo de la focalización externa:

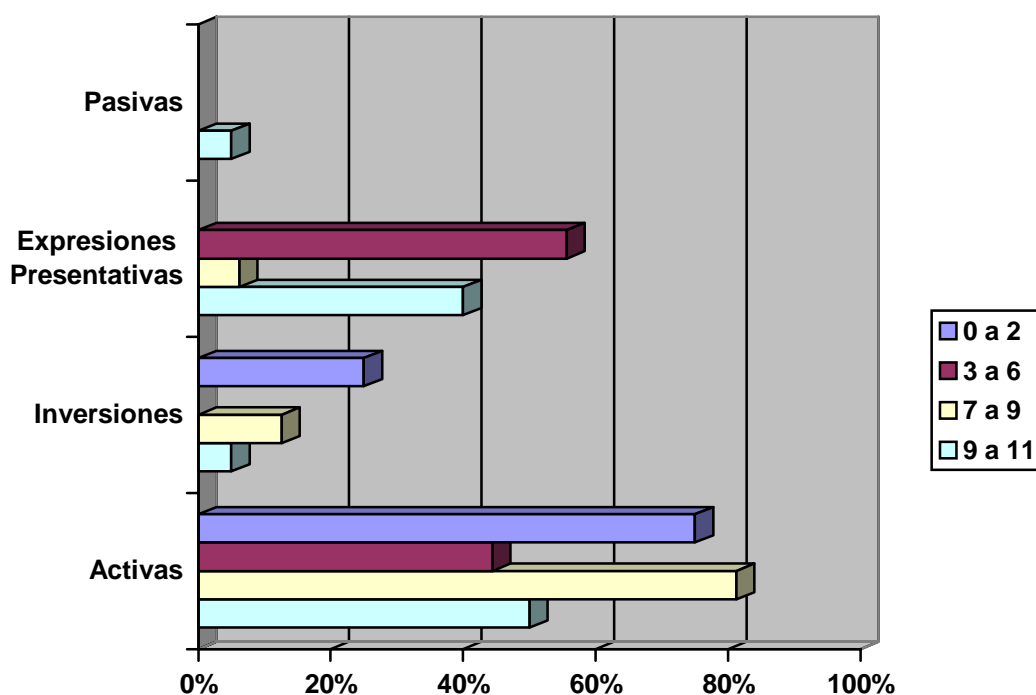
(3) I (topint) wrote to the zoo to send me a pet (*Dear Zoo*, 0-2).

Las expresiones indefinidas se utilizan típicamente para introducir constituyentes novedosos en el discurso (Maynard, 1981). En los cuentos hacen referencia a entidades informativamente inaccesibles para el lector hasta el momento en que son activadas por el escritor, con asiduidad desde la misma oración inicial. Poseen un alto potencial de persistencia tópica (Givón, 1983), que se actualiza mediante el empleo sucesivo de pronombres, nombres propios o nominales definidos, que ya las presentan como las entidades informativamente accesibles en el contexto lingüístico que protagonizan las historias. Las expresiones indefinidas pueden aparecer asociadas a estrategias sintácticas como expresiones presentativas y fórmulas introductoras del cuento tradicional, así como a la posición final de la estructura oracional.

Menos importante resulta la incidencia de los nombres propios como mecanismo de introducción tópica, aunque se trata del único recurso que, junto a las expresiones indefinidas, está presente en los cuentos de todas las edades. Los tópicos introductores realizados lingüísticamente por nombres propios denotan entidades únicas, habitualmente los protagonistas de las historias, con un elevado nivel de persistencia y una edad similar a la de los lectores previstos, en aras de fomentar la cercanía y complicidad característica del registro de las narraciones infantiles. En consecuencia, en las narraciones del estadio sensoriomotor se han localizado los porcentajes más altos de este recurso (60%), precisamente cuando la identificación lector/héroe se convierte en premisa casi ineludible para que niños tan pequeños se interesen por los cuentos.

A los sintagmas nominales definidos, por el contrario, sólo se les atribuye esta función introductora en los estadios de las operaciones concretas I y II, donde activan típicamente tópicos de baja persistencia que coinciden con personajes de carácter secundario o periférico que no es necesario singularizar con un nombre propio:

(4) **The cook** (topint) gave the carrier sixpence [...] (*The Tale of Johnny Town-mouse*, 7-9:p. 14).

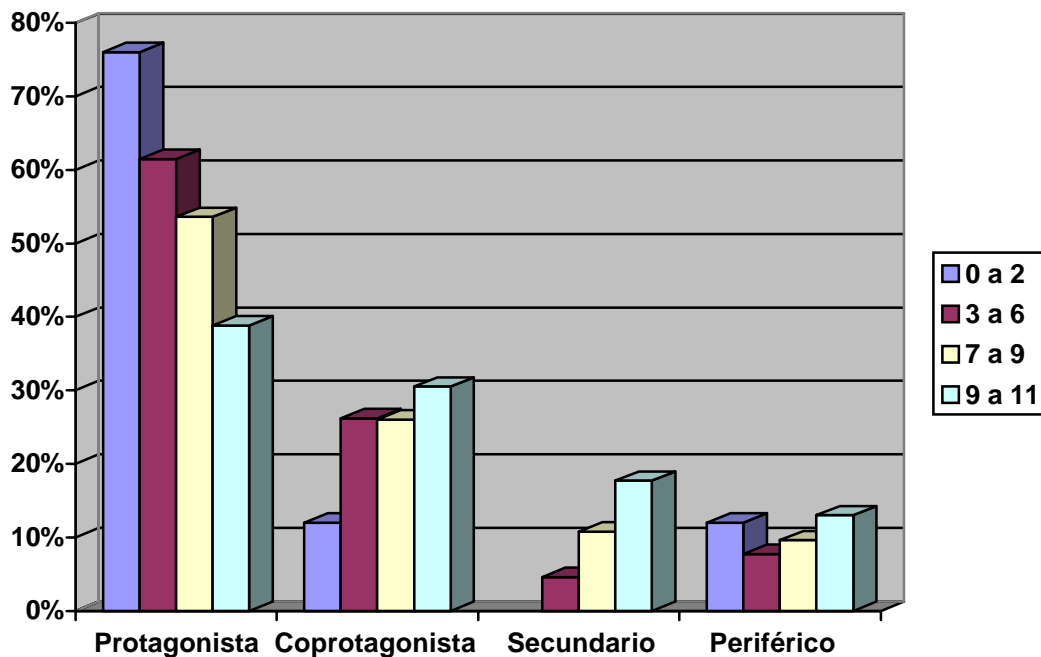
FIGURA 7. Mecanismos sintácticos de introducción tópica

Entre las estrategias sintácticas de introducción tópica empleadas en los cuentos, la voz activa aparece como el mecanismo más frecuente en tres de los segmentos de edades: solamente en el estadio preoperacional su porcentaje del 44.4% se ve superado por el 55.6% que alcanzan las expresiones presentativas. Tanto las construcciones presentativas como las inversiones localizadas posponen la activación del tópico para ubicarlo en posición remática y de este modo otorgarle una prominencia prosódica especial y crear expectativas en el lector, aparte de favorecer ejemplos de progresión temática lineal. Las construcciones presentativas (25.4%) son más frecuentes que las inversiones (10.6%): aunque no expresan aquello sobre lo que versa la oración, introducen un participante o presentan su existencia en posición remática, a menudo mediante una expresión indefinida, convirtiéndolo en un candidato tópico potencial en el discurso posterior (Kuno, 1972a,b; Reinhart, 1982; Lambrecht, 1994). Sin embargo, la estructura genérica del cuento (presentación, desarrollo y desenlace, siendo muy breves tanto la parte de inicio como la final) y la escasa edad de los lectores reduce al mínimo la orientación de las historias, por lo que los personajes normalmente se introducen directamente en acción. De este modo se impone la utilización de estructuras

sintácticas en las que el tópico novedoso queda dispuesto en ámbito temático y función de sujeto en oraciones activas, facilitando así la rápida identificación por parte del inexperto lector. Tan solo de forma muy circunstancial en el estadio final, el tópico introductor desempeña la función de sujeto en una estructura pasiva.

7.3.2. La continuidad de los personajes principales. Mecanismos de continuidad tópica

Los cuentos tratan sobre lo que hacen y dicen los personajes (Lluch, 2003), es decir, los tópicos de las narraciones infantiles se identifican habitualmente con los personajes de éstas. Además el subgénero cuento se define en base a la brevedad e intensidad de la narración (Aguar e Silva, 1984; Rodríguez Pequeño, 1995; Sotomayor, 2000), cuyo argumento transita con rapidez desde el planteamiento inicial hacia la resolución final: no ha lugar a tramas o escenarios diversos, que podrían confundir a un receptor que solamente está comenzando a conocer las convenciones del género narrativo, como tampoco encontraremos un elevado número de personajes secundarios acompañando al héroe en su aventura, pues ralentizarían la progresión argumental. De ahí que los tópicos principales de los cuentos, aquellos que cuentan con los niveles de continuidad más alta (57.5%), coincidan en todos los estadios con los protagonistas de las historias, que focalizan buena parte de las cuestiones tanto literarias como lingüísticas sobre las que se ha reflexionado en esta tesis. Tanto a coprotagonistas (23.7%) como a personajes secundarios (8.3%) o periféricos (10.5%) corresponden índices globales de topicalidad notablemente más bajos que, no obstante, tienden a aumentar con los estadios evolutivos y la creciente complejidad y extensión de las historias (véase figura 8).

FIGURA 8. Distribución de la secuencia tónica

Durante el siglo XX el protagonista de las obras infantiles suele ser un personaje humano (o humanizado) con la edad que se presupone al lector, frente a la más variada gama de protagonistas que encontramos en las obras del siglo XIX: el niño se ha convertido definitivamente en el verdadero objeto de la literatura infantil, se ha convertido en el protagonista absoluto de sus narraciones. Esta situación permite que el lector entre en un proceso de identificación con los protagonistas de los cuentos. Para ello, se hace necesario que el personaje sea una figura creíble que el lector sienta cercana a él, con sus mismos deseos, preferencias, limitaciones o temores, que se enfrente a vivencias similares a las que él experimenta y reaccione ante ellas de un modo similar a como lo haría él; que, en definitiva, y apoyándonos en las palabras de autores como Colomer (1998:238) o Sotomayor (2001:54), ejemplifique las características psicológicas y emocionales propias del estadio evolutivo en que se encuentra el lector. El planteamiento del personaje-niño desencadena una lectura proyectiva del yo lector (cfr. Gómez del Manzano, 1987:14; Pérez, 2007:40): al encontrar un modelo cercano en el personaje, intenta asimilarlo y transferir su realidad a la del mundo de ficción en el que se mueve éste, como si fuera el suyo propio.

Dadas las limitaciones intelectuales de su particular destinatario, la literatura infantil prefiere personajes individuales, planos y estáticos, que vienen caracterizados por un único rasgo dominante que prevalece a lo largo de todo el cuento. No obstante, coincidimos con Gómez del Manzano (1987:63-64) y Huck et al. (1997:21-22) cuando afirman que durante el siglo XX y especialmente en su segunda mitad, no encontramos personajes tan esquemáticos, tan estereotipados en la dualidad bueno/malo como los que abundaban en la literatura del siglo XIX: ahora se trata de personajes sumidos en situaciones reales, que se enfrentan a dificultades individuales y sociales complicadas, a veces sin la protección del adulto. Todo ello les llevará a desarrollar su personalidad, a madurar y crecer durante la obra. Lo que no significa que buena parte de los personajes de la narrativa infantil del siglo XX no se inspiren en los personajes estereotipados y polares del cuento tradicional, pero ahora se transforman y adaptan a los gustos e intereses de los niños contemporáneos, principalmente desde el juego intertextual y el tratamiento humorístico. Sobre ellos imparten información la mayoría de las oraciones de los cuentos.

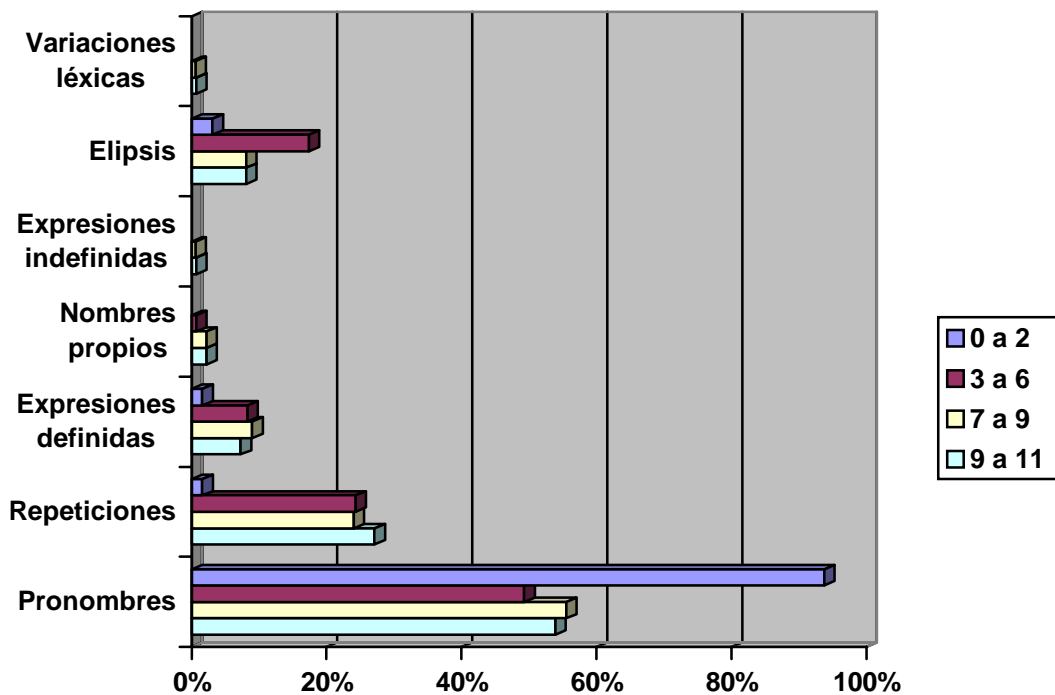
Establecida la identificación tópico/personaje principal característica de las narraciones infantiles, nos centramos a continuación en el estudio de los mecanismos lingüísticos que están a disposición del cuentista para mantener la persistencia de los tópicos previamente activados en el discurso. Encontramos entre los cuentos de los diversos estadios diferencias menos significativas que en el caso de las estrategias de introducción. Los porcentajes recogidos en las figuras 9 y 10 (véanse páginas 343 y 345 respectivamente) revelan que la voz activa y los pronombres anafóricos son las estrategias prototípicas de continuidad tópica en los cuentos de los cuatro estadios evolutivos analizados.

Nuestro estudio del registro de las narraciones infantiles había confirmado que la sintaxis y el léxico de éstas se caracteriza por su sencillez. En el caso de la sintaxis predominan las oraciones declarativas (pues contribuyen a la progresión del argumento), habitualmente simples y cortas (para crear un ritmo vivo y ágil), enlazadas mediante recursos tan elementales como la conjunción copulativa *and*, el paralelismo sintáctico o estructuras de corte repetitivo en párrafos extraordinariamente cortos. Sobre el léxico se ha destacado su concreción y un alto grado de redundancia. La repetición es habitual en los cuentos y se alterna con el uso de pronombres anafóricos para hacer referencia a los personajes principales que, de este modo, se mantienen constantemente activos a lo largo de la narración. Todos estos rasgos sintácticos y léxicos facilitan la

continuidad del protagonista de las acciones y el seguimiento de la trama, a la vez que afianzan e incrementan el conocimiento de la lengua y el discurso narrativo por parte del niño. Progresivamente, con el aumento de la edad de los destinatarios, tanto léxico como sintaxis ganarán progresivamente en complejidad y elaboración, para que la competencia lingüística de los receptores no quede estancada o sus expectativas lectoras defraudadas.

Hemos recurrido a la teoría de la accesibilidad para explicar la distribución de los mecanismos lingüísticos empleados para mantener la continuidad tópica en este género particular y determinar hasta qué punto están relacionados con los fines comunicativos y las características de género y registro de los cuentos. Siguiendo a Givón (1983, 1993), Ariel (1990, 2001) y Moya (2006b), hemos considerado dos factores esenciales en la caracterización de la accesibilidad de las entidades tópicas en los cuentos: la distancia entre el antecedente y la mención actual de la entidad, y la interferencia de competidores por alcanzar un estatus tópico. Cuando el antecedente está dentro de la misma oración que la anáfora o en la oración previa, la continuidad es máxima (Givón, 1983). A mayor distancia en el número de oraciones que separan las diferentes menciones de la misma entidad conceptual, menor será su grado de accesibilidad y, por tanto, más material codificador debería ser asignado a su referencia. En cuanto al segundo factor, la interferencia se ha establecido al examinar los posibles competidores capaces de alcanzar un estatus tópico. La ausencia de competidores entre las menciones actual y previa de una entidad tópica conduce a un menor grado de ambigüedad y, en consecuencia, a una forma referencial menos explícita.

FIGURA 9. Mecanismos léxico-gramaticales de continuidad tópica



Al caracterizarse por una trama exclusiva y un único protagonista, tanto la distancia como la interferencia son relativamente bajas en las narraciones infantiles. De ahí que la pronominalización, que aporta una mínima cantidad de información para identificar al referente, sea el recurso de continuidad tópica ampliamente preferido en los cuentos de todos los estadios (63.1%), con una sustancial diferencia porcentual respecto al resto de estrategias léxico-gramaticales identificadas. Es lógico que su frecuencia más alta se haya localizado en los cuentos destinados a los más pequeños (93.7%), que se caracterizan típicamente por una única secuencia tópica elaborada a base de tópicos conocidos que designan al protagonista exclusivo que acapara todos los acontecimientos de la historia: la distancia referencial es mínima, pues el antecedente se ubica generalmente en la oración previa, y no existen competidores entre la última mención del antecedente y la expresión referencial.

The principal function of personal pronouns is to help establish major referents in the discourse by setting up **referential** (or identity) **chains** by means of anaphora ... This is an important part of **referential coherence**, of making important referents continuous and salient enough to be perceived and remembered by listeners and readers (Downing y Locke, 2006:415).

Progresivamente, con el aumento de la edad de los destinatarios, éstos exigirán mayor extensión y complejidad de las historias, lo que también implica que a éstas se incorporen un mayor número de personajes. Aunque la distancia referencial y la interferencia potencial no crezcan en exceso, es posible encontrarse una o incluso varias oraciones o competidores entre las menciones previa y actual de un referente tópico. Hay que tener en cuenta que, salvo en el estadio sensoriomotor, la organización estructural de los cuentos es multisequencial, ya que se han localizado diferentes referentes tópicos sobre los que se imparte información a nivel clausal. Este patrón estructural favorece el uso de formas referenciales más explícitas para mantener la continuidad tópica, porque a mayor distancia y mayor número de competidores potenciales, más material codificador debe ser asignado para hacer referencia a una entidad. Así, la repetición de sintagmas nominales definidos y nombres propios, prácticamente inapreciable en los cuentos del estadio sensoriomotor (1.6%), pasa a estabilizarse en los estadios restantes en un valor medio del 25.1%. Se asocia principalmente al empleo de tópicos recurrentes y a la reactivación de tópicos que han sido desplazados temporalmente del primer plano discursivo, aunque también se ha localizado al inicio del párrafo con la pretensión de que el lector no pierda el hilo de la narración ante el consiguiente descenso de la accesibilidad del referente en cuestión⁴. Sin embargo, al no confluir en los cuentos situaciones de distancia o ambigüedad referencial en exceso, cuantitativamente hablando se mantiene la preferencia por los pronombres frente a la repetición léxica para preservar la persistencia tópica también en los cuentos pertenecientes a los tres estadios finales, con un porcentaje medio del 52.9%. En cualquier caso, pronombres anafóricos y repeticiones son los recursos que contribuyen a mantener constantemente activos a los personajes principales de los cuentos a lo largo de todo el itinerario lector seleccionado.

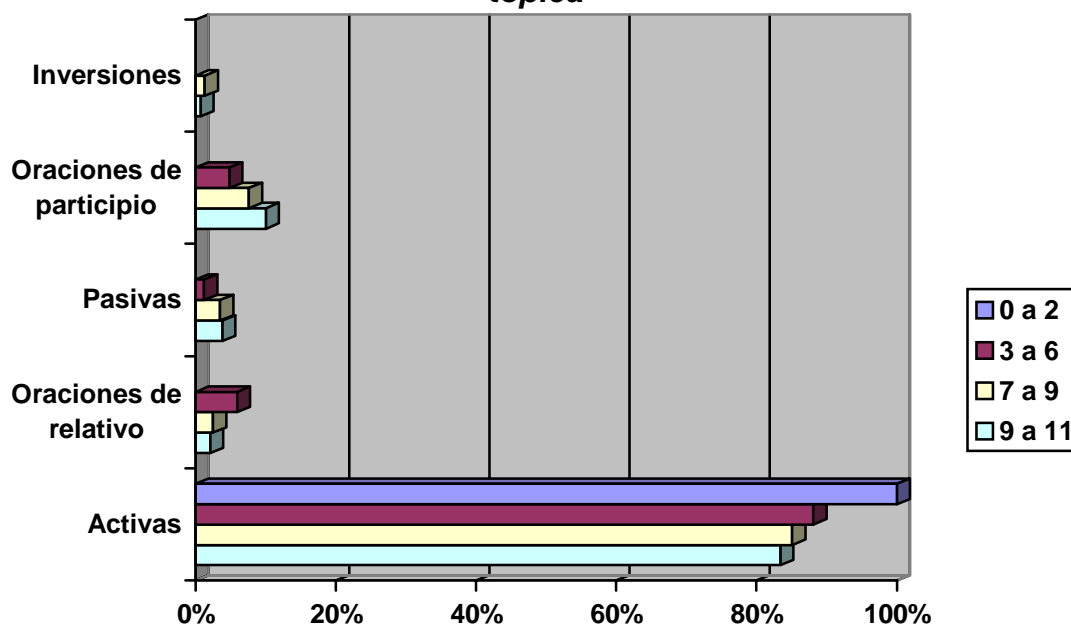
La elipsis constituye el tercer recurso léxico-gramatical en importancia. Al aportar nula información semántica, sirve para mantener la continuidad cuando el tópico es muy accesible desde el contexto lingüístico o extralingüístico, la distancia referencial es mínima y no existe ambigüedad referencial. Destaca especialmente en los cuentos del estadio preoperacional (17.4%), pareciendo su empleo menos aconsejable en las edades restantes. En el estadio sensoriomotor su presencia es testimonial (3.1%) pues, a pesar

⁴ A diferencia de los pronombres, los nominales definidos se usan para mantener la continuidad de referentes tópicos relevantes semánticamente, que se consideran importantes en el discurso subsiguiente (Hinds, 1977; Cornish, 2004).

de que la accesibilidad es máxima, la escasa capacidad cognitiva y lingüística del receptor exige estrategias algo menos atenuadas (pronombres). En los dos estadios finales la frecuencia de la elipsis (8.1% en ambos) se ha reducido en buena medida por su habitual vinculación a estructuras repetitivas, paralelismo sintáctico y coordinación con “and”, que ya no colman las expectativas de los lectores mayores.

La importancia del resto de mecanismos léxico-gramaticales identificados resulta menor, pero su distribución aporta datos de interés, pues su mayor frecuencia se localiza siempre en las edades superiores: o bien porque se hacen más necesarios ante el aumento de personajes y la disminución de la accesibilidad (nominales definidos y nombres propios), o bien porque al implicar inferencias solamente están al alcance de los niños de mayor edad (variación léxica).

FIGURA 10. Mecanismos sintácticos de continuidad tópica



Entre las estrategias sintácticas de continuidad tópica las estructuras activas acaparan la práctica totalidad de ejemplos localizados, siendo el único de los recursos sintácticos que está presente en los cuentos de los cuatro estadios. Esta ausencia de alternativas importantes apunta en principio a una sintaxis bastante elemental, debido al escaso dominio de ésta por parte de los inmaduros receptores. La voz activa presenta las entidades tópicas en el tema clausal, en un intento por evitar el cambio de tópico y

preservar el mismo sujeto durante una serie de oraciones. El escritor reserva la posición inicial de la cláusula para la ubicación de los referentes que contienen un alto grado de accesibilidad (Gersbacher et al., 1989; Ariel, 2001; Moya, 2006b) y coloca la información más relevante transmitida sobre ellos hacia el final. Al seguir frecuentemente este patrón, facilita la comprensión del mensaje por parte del lector, porque la entidad local sobre la que se imparte información se activa claramente desde el comienzo de la estructura oracional. Si a esto sumamos que se trata de oraciones simples y breves, que contribuyen a la continuidad argumental y se enlazan mediante la conjunción copulativa simple “*and*” y/o el paralelismo sintáctico, el adecuado seguimiento de la trama por parte de los lectores está garantizado. Es lógico que sus valores más altos los encontremos en los cuentos destinados a los lectores más pequeños (100%), que necesitan máxima ayuda para identificar sus personajes. Desciende progresivamente a medida que los lectores se hacen mayores (83.4% en los cuentos del estadio de las operaciones concretas II) y se busca una sintaxis algo más variada.

Obviamente, la voz pasiva tiene muy poca trascendencia: en las narraciones infantiles se prioriza la voz activa, que destaca la primacía del agente que protagoniza las acciones de la trama al posicionarlo recurrentemente en el tema oracional. Sin embargo, en ocasiones la voz pasiva se emplea también como mecanismo de continuidad temática, pues permite mantener en posición inicial los constituyentes informativos que desempeñan una función tópica, al mismo tiempo que se reservan las posiciones remáticas de la oración para la información más novedosa que sobre ellos se transmite al receptor (Halliday, 2004; Downing y Locke, 2006). La voz pasiva es una estrategia sintáctica que permite al escritor ubicar el agente del verbo en posición focal al final de la unidad informativa, resultando especialmente útil cuando el agente aporta la información más importante del intercambio comunicativo. Esta organización permite que al participante afectado por el proceso verbal se le asigne un estatus tópico en la posición inicial de la cláusula. Es conveniente tener en cuenta que los niños sólo comienzan a manejar esta estructura sintáctica a partir de los siete años de edad, lo que explica su ausencia en el estadio sensoriomotor y la identificación de un único ejemplo aislado en el estadio preoperacional.

Las oraciones de participio y las cláusulas de relativo solamente se emplean para mantener la continuidad tópica en los cuentos a partir del estadio preoperacional. Precisamente en esta edad alcanzan las cláusulas de relativo su porcentaje más alto (5.9%), donde facilitan al lector la identificación del referente sobre el que se va a

impartir información (Biber, 1988). Más productiva resulta la utilización de oraciones de participio, que aumenta progresivamente con la edad (4.8%, 7.6% y 10% respectivamente en los tres estadios finales). Aportan dinamismo y responden al principio de economía lingüística, al expandir el tópico de la oración principal sin repetirlo explícitamente, evitando la reiteración. Sin embargo requieren un esfuerzo decodificador considerable, razón que las hace más adecuadas entre los mayores.

Finalmente, aunque cuantitativamente muy poco relevante por tratarse de un recurso típicamente introductor, el empleo de inversiones en los dos estadios finales permite al escritor desplazar las entidades tópicas conocidas lejos de la posición inicial de la cláusula, de modo que se pospone su activación y se atrae la atención del lector hacia ellas:

(5) And Christopher Robin and Rabbit and all Rabbit's friends and relations went head-over-heels backwards ... and on the top of them came **Winnie-the-Pooh** (toprec)—free! (*Winnie-the-Pooh*, 9-11:p. 33).

En resumen, y en línea con las conclusiones de Ariel (1990, 2001) y Moya (2006b), los mecanismos de continuidad en los textos analizados están determinados por el grado de accesibilidad del constituyente tópico, en virtud de la distancia referencial respecto a antecedentes previos o a la competición con otras entidades correferenciales. Tanto el género de los textos (Kronrod y Engel, 2001; Butler, 2003b) como las capacidades cognitivas, lingüísticas y lectoras de los destinatarios influyen en la accesibilidad de los tópicos y, por consiguiente, en los recursos empleados para mantener su continuidad. La accesibilidad de los tópicos en los cuentos infantiles es bastante alta, pues se trata de narraciones que desarrollan una única trama con un protagonista exclusivo, al que acompañan un escaso número de personajes secundarios: la continuidad de los tópicos principales se garantiza con el empleo de mecanismos lingüísticos que no contienen excesiva carga semántica. De este modo, nuestro análisis demuestra que existen estrategias de continuidad que resultan decisivas y se repiten en los cuentos de los diferentes estadios (pronombres, repeticiones, activas). Asimismo confirma que los aspectos contextuales y retóricos asociados con la especificidad del género tienen una influencia importante en la elección de las formas referenciales usadas habitualmente en las narraciones infantiles de lengua inglesa para mantener la continuidad tópica (mecanismos de alta accesibilidad). En este sentido, comulgamos

con los planteamientos de Fox (1987), Lord y Dahlgren (1997) y Moya (2006b), cuando consideran que la elección referencial en inglés depende del género. Por otra parte, las figuras 9 y 10 (véanse páginas 343 y 345 respectivamente) muestran las diferencias en la distribución de los mecanismos de continuidad tópica en los cuentos de los diferentes estadios, con estrategias presentes en unos estadios y ausentes en otros, situación determinada por la edad de los destinatarios y el grado en que el escritor adapta su texto a las capacidades de los receptores. A medida que aumenta la edad de éstos, se aprecia en los cuentos una mayor variedad de recursos léxico-gramaticales y sintácticos, lo que es índice de la maduración cognitiva y lingüística que se ha producido.

A la luz de los resultados globales obtenidos en nuestro análisis, también podemos verificar la hipótesis según la cual las intenciones comunicativas del emisor y el grado de madurez de los receptores son los factores cruciales que determinan las elecciones lingüísticas del escritor para la introducción y el mantenimiento de los tópicos. Las distintas variables de investigación que se han aplicado a los textos del corpus demuestran que las características de género y registro de los cuentos analizados en cada uno de los estadios evolutivos desempeñan una función determinante tanto en la organización global de los cuentos como en la disposición de los referentes tópicos en la estructura oracional o en la utilización de estrategias lingüísticas específicas para introducir las entidades tópicas nuevas y mantener posteriormente viva su continuidad.

7.4. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

El modelo de tópico que hemos elaborado nos ha permitido analizar narraciones infantiles en lengua inglesa destinadas a un público de entre 0 y 11 años. Del mismo modo, sería interesante comprobar su validez en narraciones dirigidas a lectores adolescentes: se trata de obras cercanas a la narrativa para adultos, que pierden el carácter infantil, y esto debería reflejarse en su estructura tópica, más marcadamente multiseuencial y discontinua, y en la incorporación de estrategias sintácticas y léxico-gramaticales de introducción y continuidad tópica más variadas y exigentes, a la vez que menos reiterativas. Por otra parte, tampoco se han llevado a cabo estudios comparativos similares de narraciones infantiles en lengua castellana, pues solamente en los últimos años la lingüística ha comenzado a interesarse por este ámbito de la creación literaria.

En el mundo contemporáneo, el auge de los medios audiovisuales y la irrupción de las nuevas tecnologías de la comunicación han favorecido un modelo cultural que se construye básicamente mediante imágenes audiovisuales. Debido a ello, el comienzo del siglo XXI nos presenta la emergencia de un lector multimedial y polivalente (Hall y Coles, 1999:134; Mackey, 2001:169; Martos, 2005:201; 2006:45; Moya y Pinar, 2007:21), acostumbrado a una pluralidad de lecturas, lenguajes y soportes. Este contexto justifica el auge en los años más recientes de los estudios sobre multimodalidad, impulsados, entre otros muchos, por autores como Kress y van Leeuwen (2001, 2005), quienes consideran que al momento socio-cultural del mundo actual corresponde la creación de una teoría semiótica que integre y combine los diferentes modos de expresión para que contribuyan de forma unificada y equilibrada a la construcción del significado global del producto semiótico.

En el ámbito de la narrativa infantil, son los álbumes ilustrados las creaciones que reflejan en mayor medida esta integración de modos de expresión: ilustraciones y lenguaje escrito interaccionan a un mismo nivel para generar una experiencia estética única, incluso la música u otros efectos de sonido y movimiento en los cuentos para los más pequeños, amén del diseño de producción, contribuyen de forma decisiva al significado final de la obra.

Proponemos, por ello, como futura línea de investigación, la realización de un estudio multimodal de álbumes ilustrados en el que se comparen obras de la primera mitad del siglo XX con trabajos realizados en las tres últimas décadas, con el objetivo de contrastar si los diferentes modos de expresión que incorporan se organizan de forma

jerárquica, con un modo (texto escrito o ilustración) predominante, como debería ocurrir en los cuentos más longevos, o si, por el contrario, existe una interdependencia entre ellos, como pensamos corresponderá a los trabajos más recientes. El modelo de Nikolajeva y Scott (2001), junto con las consideraciones de la lingüística sistémica (SFL) nos podrían servir de marco teórico para llevar a cabo el análisis de la interacción texto/imagen en las narrativas infantiles.

También dentro del campo de la multimodalidad resultaría útil estudiar la posible repercusión de la ilustración en la tipología de tópicos y mecanismos lingüísticos de introducción y continuidad tópica utilizados en los cuentos para referirse al protagonista. Para ello se establecería una comparación con las estrategias empleadas en los cuentos tradicionales, narraciones que no han sido concebidas para ser publicadas e ilustradas, sino simplemente para ser contadas. En los cuentos analizados el lector conoce habitualmente al protagonista de la historia desde la misma cubierta, por medio de la imagen visual que se anticipa de él. De esta forma, cuando comienza el texto escrito, no se hace necesaria la presentación del personaje mediante fórmulas existenciales tradicionales que desplazan el tópico introductor a las posiciones remáticas de la oración, situación que sí debería ser característica de las narraciones folklóricas de transmisión oral. Posiblemente en nuestro corpus de cuentos sea más habitual recurrir a la pronominalización para mantener la continuidad tópica, debido a que el lector cuenta con el apoyo de la ilustración para identificar la anáfora. Sin embargo, en las narraciones orales se prevé un uso más habitual de repeticiones léxicas, estrategia que aporta mayor cantidad de información y compensa la ausencia de apoyo visual para el reconocimiento por parte del oyente del personaje sobre el que trata la historia.

Por otra parte, concebimos la noción de ideología (cfr. apartado 4.1.3) como un sistema supracultural que influye en las opciones de género y registro y se manifiesta, al igual que estas categorías, a través del lenguaje (Martin, 1992, 1997; Eggins, 1994; Ventola, 2000). El propósito retórico de los cuentos infantiles se cifra en la instrucción y el entretenimiento de sus destinatarios. Dada la peculiaridad del receptor infantil (un niño en proceso de maduración a todos los niveles) las narraciones infantiles tienen una dimensión didáctica importante, que se extiende más allá de la adquisición de conocimientos enciclopédicos y el aprendizaje de habilidades lingüísticas: el autor también trata de transmitir al receptor una ideología, con el objetivo de moldear su

personalidad en base a unos intereses propios o impuestos desde la editorial o las instituciones oficiales⁵.

En los relatos la ideología puede manifestarse a través del lenguaje de formas muy diversas. Pero es en los momentos evaluativos cuando se pone de manifiesto de forma más patente la ideología que propugna el escritor, pues suspende la acción para pasar a juzgar, comentar o explicar el sentido de ésta al lector desde su punto de vista particular. El autor puede, en definitiva, manipular el discurso con el propósito de imponer al lector la ideología que él mismo propugna. Puesto que nuestro estudio de narraciones infantiles se ha centrado en los personajes de los cuentos y su continuidad tópica en el discurso, planteamos una línea de investigación que estudie la medida en que los momentos evaluativos interrumpen la secuencia tópica de narraciones infantiles en diferentes estadios evolutivos.

Otra propuesta que consideramos interesante nos llevaría a profundizar en el tratamiento que se da a los tópicos/personajes masculinos y femeninos para comprobar si el género de los personajes determina la mayor o menor continuidad tópica que se les atribuye en los cuentos. También podría aportar resultados atractivos un análisis de los adversarios que determinara si están desmitificados en los cuentos seleccionados. Las implicaciones ideológicas de la desmitificación de adversarios apuntarían a criterios humorísticos, innovadores y liberales, que, en principio, deberían ser más habituales en las narraciones recientes. Los adversarios clásicos, por el contrario, serían índice del tradicionalismo y didactismo del escritor.

El grado de protección que se concede a los personajes en los cuentos pone de manifiesto igualmente la ideología que el autor pretende transmitir a su público. Comprobaremos si predomina la familia tradicional, paradigma del modelo protector que aporta seguridad pero edulcora la realidad, frente a unidades familiares monoparentales o incluso la orfandad, que enfrentan directamente al niño con los problemas vitales, pero favorecen una maduración personal e integración social más rápidas.

Finalmente, proponemos un análisis del nivel de continuidad tópica que corresponde a los participantes principales asociados a cada uno de los tipos de procesos (Halliday, 2004) que conforman el sistema de transitividad de las narraciones infantiles. Creemos que los participantes asociados a procesos materiales son probablemente las

⁵ "... language in use is never ideologically neutral, but rather serves to make meanings which are always embedded in, and constitutive of, the culture and its ideologies" (Butler, 2003b:425-426).

realizaciones prototípicas de los constituyentes tópicos oracionales, al ser este tipo de procesos característico de las cláusulas que contribuyen mayoritariamente al desarrollo argumental del cuento. Por el contrario, los procesos relacionales (y existenciales) remiten en buena medida a la orientación de la narración, por lo que los participantes que los acompañan deberían desempeñar una función menos determinante en la continuidad tópica. En cuanto a los procesos mentales, no se les reserva habitualmente demasiado espacio en las narraciones infantiles, más interesadas en la acción que en la introspección. Sí puede resultar importante, sin embargo, la función de los participantes vinculados a procesos verbales, pues los cuentos tratan no sólo sobre lo que hacen los personajes, sino también sobre lo que éstos dicen.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, J.M. y C.U. LORDA (1999). *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona: Ariel.
- AGUIAR e SILVA, V. de (1984). *Teoría de la literatura*. Madrid: Gredos.
- AKINNASO, F.N. (1982). "On the differences between spoken and written language". En *Language and Speech* 25.2, pp. 97-125.
- ALBENTOSA, J.I. (1998a). "Géneros periodísticos anglosajones: características de género y registro en las secciones de internacional y de cultura de *The Guardian Weekly*". En A. Downing, A.J. Moya y J.I. Albentosa (eds.), *Patterns in Discourse and Text: Ensayos de análisis del discurso en lengua inglesa*, pp. 79-107. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- ALBENTOSA, J.I. (1998b). *La sustantivación: análisis comparativo de su frecuencia y funciones en los artículos de cultura y artes y en las noticias internacionales de «The Guardian Weekly»*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- ALBENTOSA, J.I. (2000). "Thematic progression in narratives for children under five". En A. Downing, A.J. Moya y J.I. Albentosa (eds.), *Talk and Text: Studies on Spoken and Written Discourse*, pp. 117-135. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- ALBENTOSA, J.I. y A.J. MOYA (2001). *Narración infantil y discurso: estudio lingüístico de cuentos en castellano e inglés*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- ALBENTOSA, J.I., A.J. MOYA y J.A. ÁVILA (2001). "La progresión tópica en las narraciones infantiles". En C. Muñoz (ed.), *Trabajos en lingüística aplicada*, pp. 513-520. Barcelona: AESLA.
- ALCARAZ, E. (1990). *Tres paradigmas de la investigación lingüística*. Alcoy: Marfil.
- ALCARAZ, E. (1998). "Claves sintácticas de la estilística lingüística". En *Sintaxis. An International Journal of Syntactic Research* 1, pp. 129-142.
- ALCARAZ, E. (2000). *El inglés profesional y académico*. Madrid: Alianza.
- ALLAN, K. (1987). "Topic continuity in discourse: A quantitative cross-language study". (Reviews). En *Language* 63.1, pp. 160-164.

- ALONSO, F. (2002). "El más grande de los tesoros". En VV.AA., *Hablemos de leer*, pp. 21-30. Madrid: Anaya.
- ÁLVAREZ, B. (2007). "El flautista de Hamelin o la mayor mentira jamás contada". En *CLIJ* 207, pp. 25-29.
- AMO, J.M. de (2003). *Literatura infantil: claves para la formación de la competencia literaria*. Málaga: Aljibe.
- ANDERSON, E. (1999). *Teoría y técnica del cuento*. Barcelona: Ariel.
- ARANDA, S. (1999). "Desarrollo lúdico: juego y educación". En C. Martín (ed.), *Psicología del desarrollo y de la educación en edad escolar*, pp. 174-191. Valladolid: Ámbito.
- ARELLANO, V. (1996). "La biblioteca, espacio motivador de hábitos lectores en la población infantil y juvenil". En P.C. Cerrillo y J. García Padrino (eds.), *Hábitos lectores y animación a la lectura*, pp. 85-90. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- ARIEL, M. (1988). "Referring and accessibility". En *Journal of Linguistics* 24, pp. 65-87.
- ARIEL, M. (1990). *Accessing Noun Phrase Antecedents*. Londres: Routledge.
- ARIEL, M. (2001). "Accessibility theory: An overview". In T. Sanders, J. Schilperoord y W. Spooren (eds.), *Text Representation: Linguistic and Psycholinguistic Aspects*, pp. 29-87. Ámsterdam: John Benjamins.
- ARIZALETA, L. (2007). "Calidad en la LIJ contemporánea". En *CLIJ* 206, pp. 44-56.
- BAJTIN, M.M. (1979). *Problemas de la Poética de Dostoievski*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- BAJTIN, M.M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.
- BAJTIN, M.M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- BAKER, D.F. (2006). "What we found on our journey through Fantasy Land". En *Children's Literature in Education* 37.3, pp. 237-251.
- BALDRY, A. y P.J. THIBAUT (2006). *Multimodal Transcription and Text Analysis. A Multimodal Toolkit and Coursebook*. Londres: Equinox.
- BAQUERO, M. (1949). *El cuento español en el siglo XIX*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- BAQUERO, M. (1967). *¿Qué es el cuento?* Buenos Aires: Columba.

- BARAJAS, C. (2000). "El desarrollo del lenguaje". En M. V. Trianes y J.A. Gallardo (eds.), *Psicología de la educación y del desarrollo*, pp. 233-272. Madrid: Pirámide.
- BARKER, C. (1999). *Television, Globalization and Cultural Identities*. Buckingham: Open University Press.
- BARRIE, J.M. (2003) [1937]. *Peter Pan and Wendy*. Londres: Chrysalis Children's Books.
- BEACH, R. y S. HYNDS (1996). "Research on response to literature". En R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal y P.D. Pearson (eds.), *Handbook of Reading Research. Volume II*, pp. 453-489. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- BEAMAN, K. (1986). "Coordination and subordination revisited: Syntactic complexity in spoken and written narrative discourse". En D. Tannen (ed.), *Coherence in Spoken and Written Discourse*, pp. 45-80. Norwood, NJ: Ablex.
- BERKENKOTTER, C. y T. HUCKIN (1995). *Genre Knowledge in Disciplinary Communication: Cognition/Culture/Power*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- BERNÁRDEZ, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa Universitaria.
- BERNARDINIS, A.M. (1985). *Itinerarios. Guía crítico-histórica de narrativa y divulgación para la infancia y la juventud*. Madrid: SM.
- BETTELHEIM, B. (1984). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- BETTELHEIM, B. (1989). *Educación y vida moderna: un enfoque psicoanalítico*. (2ª edición). Barcelona: Crítica.
- BETTELHEIM, B. y K. ZELAN (1982). *On learning to read: The child's fascination with meaning*. Londres: Thames & Hudson.
- BEX, T. (1995). *Genre Theory and the Problem of Literature*. (Conferencia presentada en el seminario sobre género BAAL/CUP). Sheffield University.
- BEX, T. (1996). *Variety in Written English. Text in Society: Societies in Text*. Londres: Routledge.
- BHATIA, V.K. (1993). *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. Londres: Longman.
- BIBER, D. (1988) [1995]. *Variation across Speech and Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BIBER, D. (1989). "A typology of English texts". En *Linguistics* 27, pp. 3-43.

- BIBER, D. y E. FINEGAN (1986). "An initial typology of English text types". En J. Aarts y W. Meijs (eds.), *Corpus Linguistics II*, pp. 19-46. Ámsterdam: Rodopi.
- BIBER, D. y E. FINEGAN (1991). "On the exploitation of computerised corpora in variation studies". En K. Aijmer y B. Altenmerg (eds.), *English Corpus Linguistics*, pp. 204-220. Londres: Longman.
- BLANCH, X. (2000). "Libros de un dios menor". En P.C. Cerrillo y J. García Padrino (eds.), *Presente y futuro de la literatura infantil*, pp. 93-100. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La-Mancha.
- BLANKENSHIP, J. (1962). "A linguistic analysis of oral and written style". En *Quarterly Journal of Speech* 48, pp. 419-422.
- BLOOM, H. ed. (2001). *Relatos y poemas para niños extremadamente inteligentes de todas las edades*. Barcelona: Anagrama.
- BLOOM, H. (2005a). "Yo no soy un sabio, soy un estudiante de sabiduría". En A. Armada, *ABC*, 16 mayo, pp. 52-53.
- BLOOM, H. (2005b). "Bloom ensalza la sabiduría de los clásicos". En B. Celis, *El País*, 17 mayo, p. 42.
- BLOOMFIELD, L. (1933). *Language*. Nueva York: Holt.
- BLOOR, T. y M. BLOOR (1995). *The Functional Analysis of English. A Hallidayan Approach*. Londres: Arnold.
- BOLKESTEIN, A.M. (1998). "What to do with Topic and Focus? Evaluating pragmatic information". En M. Hannay y A.M. Bolkestein (eds.), *Functional Grammar and Verbal Interaction*, pp. 193-214. Ámsterdam: John Benjamins.
- BORDA, M.I. (2002). *Literatura infantil y juvenil. Teoría y didáctica*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- BORTOLUSSI, M. (1985). *Análisis teórico del cuento infantil*. Madrid: Alhambra.
- BRADBURY, R. (2004) [1953]. *Fahrenheit 451*. Londres: HarperCollins.
- BRAGADO, M. (1999). "La función creativa del editor". En *Educación y Biblioteca* 105, pp. 28-33.
- BRAVO-VILLASANTE, C. (1985). *Diccionario de autores de la literatura infantil mundial*. Madrid: Escuela Española.
- BRAZIL, D. (1995). *A Grammar of Speech*. Oxford: Oxford University Press.
- BROWN, K. y J. MILLER (1980). *Syntax. A Linguistic Introduction to Sentence Structure*. Londres: Routledge.

- BROWN, G. y G. YULE (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRUNER, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles*. Madrid: Gedisa.
- BUTLER, C. (1999). “Nuevas perspectivas de la Gramática Funcional: los estándares de adecuación de la teoría”. En C. Butler, R. Mairal, F.J. Martín Arista y F.J. Ruiz de Mendoza, *Nuevas perspectivas en Gramática Funcional*, pp. 219-256. Barcelona: Ariel.
- BUTLER, C. (2003a). *Structure and Function. A Guide to Three Major Structural-Functional Theories. Part 1: Approaches to the Simplex Clause*. Ámsterdam: John Benjamins.
- BUTLER, C. (2003b). *Structure and Function. A Guide to Three Major Structural-Functional Theories. Part 2: From Clause to Discourse and Beyond*. Ámsterdam: John Benjamins.
- CAIRNEY, T.H. (1990). *Teaching Reading Comprehension*. Buckingham: Open University Press.
- CALSAMIGLIA, H. y A. TUSÓN (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- CANTERO, F. y A. MENDOZA (2003). “Conceptos básicos en didáctica de la lengua y la literatura”. En A. Mendoza (ed.), *Didáctica de la lengua y la literatura*, pp. 33-79. Madrid: Pearson Educación.
- CARDONA, G.R. (1988). *Diccionario de lingüística*. Barcelona: Ariel.
- CARPENTER, H. y M. PRICHARD (1984). *The Oxford Companion to Children's Literature*. Oxford: Oxford University Press.
- CARRETERO, M. y J.A. LEÓN (1999). “Del pensamiento formal al cambio conceptual en la adolescencia”. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Volumen 1: Psicología evolutiva*, pp. 453-469. (2ª edición). Madrid: Alianza.
- CARROLL, L. (1986) [1897]. *Alice's Adventures in Wonderland and Through the Looking-Glass*. Oxford: Oxford University Press.
- CARTER, R. (1993). *Introducing Applied Linguistics*. Londres: Penguin.
- CARTER, R. y M. MCCARTHY (1995). “Grammar and the spoken language”. En *Applied Linguistics* 16, pp. 141-158.
- CARTER, R., A. GODDARD, D. REAH, K. SANGER y M. BOWRING (2001). *Working with Texts: A Core Introduction to Language Analysis*. (2ª edición). Londres: Routledge.

- CASHDAN, S. (2000). *La bruja debe morir: de qué modo los cuentos de hadas influyen en los niños*. Madrid: Debate.
- CASWELL, B. (1992). "Literature and the changing society". En *Reading Time* 36.1, pp. 4-8.
- CERRILLO, P.C. (1990). "Literatura infantil y universidad". En P.C. Cerrillo y J. García Padrino (eds.), *Literatura infantil*, pp. 11-19. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- CERRILLO, P.C. (1995). "Ver, oír y ... leer". En P.C. Cerrillo y J. García Padrino (eds.), *El niño, la literatura y la cultura de la imagen*, pp. 9-13. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- CERRILLO, P.C. (1996). "Qué leer y en qué momento". En P.C. Cerrillo y J. García Padrino (eds.), *Hábitos lectores y animación a la lectura*, pp. 47-57. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- CERRILLO, P.C. (1997). "Literatura y juego: las adivinanzas y la tradición oral". En F.J. Cantero, A. Mendoza y C. Romea (eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del S. XXI*, pp. 841-846. Barcelona: SEDLL y Universidad de Barcelona.
- CERRILLO, P.C. (2000). "Literatura popular de tradición infantil: la palabra viva". En P.C. Cerrillo y J. García Padrino (eds.), *Presente y futuro de la literatura infantil*, pp. 11-25. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- CERRILLO, P.C. (2001). "Lo literario y lo infantil: concepto y caracterización de la literatura infantil". En P.C. Cerrillo y J. García Padrino (eds.), *La literatura infantil en el siglo XXI*, pp. 79-94. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- CERRILLO, P.C. (2005). "Los nuevos lectores: la formación del lector literario". En M.C. Utanda, P.C. Cerrillo y J. García Padrino (eds.), *Literatura infantil y educación literaria*, pp. 133-152. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- CERRILLO, P.C. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*. Barcelona: Octaedro.
- CERRILLO, P.C., S. YUBERO, A.L. MOTA y M.C. UTANDA (2000). "Guías de lectura". En *Leer x Leer* 5, p. 4.
- CERRILLO, P.C., E. LARRAÑAGA y S. YUBERO (2002). *Libros, lectores y mediadores*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

- CERRILLO, P.C. y J. SENÍS (2005). "Nuevos tiempos, ¿nuevos lectores?". En *OCNOS* 1, pp. 19-33.
- CERRILLO, P.C., S. YUBERO y J. GARCÍA SOLANA (2006/2007). "Reading in the 21st century: The role of the mediator". En B.P.E. Bentley y P.C. Cerrillo (eds.), *The Interconnections of the Only Connect Project: Translating, Mediating and Sharing Children's Literature throughout Europe*, pp. 87-95. Cuenca: CEPLI Universidad de Castilla-La Mancha.
- CERRILLO, P.C. y S. YUBERO (2007). "Qué leer y en qué momento". En P.C. Cerrillo y S. Yubero (eds.), *La formación de mediadores para la promoción de la lectura*, pp. 285-292. (2ª edición corregida, revisada y aumentada). Cuenca: Servicio de Publicaciones UCLM y Fundación SM.
- CERVERA, J. (1986) [1984]. *La literatura infantil en la Educación Básica*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- CERVERA, J. (1990). "Aproximación lúdica a la poesía infantil". En P.C. Cerrillo y J. García Padrino (eds.), *Poesía infantil: teoría, crítica e investigación*, pp. 119-144. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- CERVERA, J. (1992) [1991]. *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Mensajero.
- CERVERA, J. (1993). *Literatura y lengua en la Educación Infantil*. Bilbao: Universidad de Deusto y Mensajero.
- CHAFE, W. (1979). *Integration and Involvement in Spoken and Written Language*. (Segundo Congreso de la Asociación Internacional para los Estudios de Semiótica). Viena.
- CHAFE, W. (1986). "Writing in the perspective of speaking". En C. Cooper y S. Greenbaum (eds.), *Studying Writing: Linguistic Approaches*, pp. 12-39. Londres: Sage.
- CHAFE, W. y J. DANIELEWICZ (1987). "Properties of spoken and written language". En R. Horowitz y S.J. Samuels (eds.), *Comprehending Oral and Written Language*, pp. 83-113. Nueva York: Academic Press.
- CHALL, J.S. (1983). *Stages of Reading Development*. Nueva York: McGraw-Hill.
- CHAPA, V. (2000). "Presente y futuro de la literatura infantil y juvenil". En P.C. Cerrillo y J. García Padrino (eds.), *Presente y futuro de la literatura infantil*, pp. 101-109. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

- CHAPMAN, D.L. (2001). "Adventure Stories". En B.E. Cullinan y D.G. Person (eds.), *The Continuum Encyclopedia of Children's Literature*, pp. 9-11. Londres: Continuum.
- CHECA, E., J.L. LUQUE y M. GALEOTE (2000). "El aprendizaje de la lectura". En M.V. Trianes y J.A. Gallardo (eds.), *Psicología de la educación y del desarrollo*, pp. 441-465. Madrid: Pirámide.
- CHESTERTON, G.K. (1990). "The Ethics of Elfland". En P. Hunt (ed.), *Children's Literature: The Development of Criticism*, pp. 28-32. Londres: Routledge.
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- CIANCIOLO, P.J. (2001). "Picture books". En B.E. Cullinan y D.G. Person (eds.), *The Continuum Encyclopedia of Children's Literature*, pp. 624-626. Londres: Continuum.
- CLARK, E.V. (2000). "Later lexical development and word formation". En P. Fletcher y B. MacWhinney (eds.), *The Handbook of Child Language*, pp. 393-412. Oxford: Blackwell.
- CLARK, H.H. y S.E. HAVILAND (1974). "Psychological processes as linguistic explanation". En D. Cohen (ed.), *Explaining Linguistic Phenomena*, pp. 91-124. Washington, DC: Hemisphere.
- CLARK, H.H. y S.E. HAVILAND (1977). "Comprehension and the given-new contract". En R.O. Freedle (ed.), *Discourse Production and Comprehension*, pp. 1-40. Norwood, NJ: Ablex.
- COLOMER, T. (1992). "La literatura infantil y juvenil en España (1939-1990)". En A. Nobile, *Literatura infantil y juvenil*, pp. 138-167. Madrid: Morata.
- COLOMER, T. (1995). "La adquisición de la competencia literaria". En *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* 4, pp. 8-22.
- COLOMER, T. (1997). "Cómo enseñan a leer los libros infantiles". En F. J. Cantero, A. Mendoza y C. Romea (eds.) *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, pp. 203-208. Barcelona: SEDLL y Universidad de Barcelona.
- COLOMER, T. (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- COLOMER, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.
- COLOMER, T. (2000). "Texto, imagen, imaginación". En *CLIJ* 130, pp. 7-17 .

- COLOMER, T. (2001). "La selección de obras de referencia histórica". En P.C. Cerrillo y J. García Padrino (eds.), *La literatura infantil en el siglo XXI*, pp. 67-78. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- COLOMER, T. ed. (2002). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- COLOMER, T. y A. CAMPS (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste y MEC.
- CORNBLEET, S. y R. CARTER (2001). *The Language of Speech and Writing*. Londres: Routledge.
- CORNISH, F. (2004). "Focus of attention in discourse". En J.L. Mackenzie y M.A. Gómez-González (eds.), *A New Architecture for Functional Grammar*, pp. 117-150. Berlín: Mouton de Gruyter.
- COULTHARD, M. ed. (1987). *Discussing Discourse*. Birmingham: ELR.
- COUTURE, B. ed. (1986). *Functional Approaches to Writing: Research Perspectives*. Londres: Pinter.
- CROCE, B. (1974). *Breviario de estética: cuatro lecciones seguidas de dos ensayos y un apéndice*. Madrid: Castalia.
- CRYSTAL, D. (1997). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. (2ª edición). Cambridge: Cambridge University Press.
- CUETOS, F. (1996). *Psicología de la lectura*. Madrid: Escuela Española.
- CULLINAN, B.E. y D.G. PERSON eds. (2001). *The Continuum Encyclopedia of Children's Literature*. Londres: Continuum.
- DAHL, Ö. (1974a). "Topic-comment structure revisited". En Ö. Dahl (ed.), *Topic and Comment*, pp. 1-24. Hamburgo: Helmut.
- DAHL, Ö. (1974b). "Contribution to the topic-comment problem". En Ö. Dahl (ed.), *Topic and Comment, Contextual Boundness and Focus*, pp. 65-93. Hamburgo: Helmut.
- DANES, F. (1964). "A three-level approach to syntax". En *Travaux Linguistiques de Prague* 1, pp. 225-240.
- DANES, F. (1967). "Order of elements and sentence intonation". En *To Honor Roman Jakobson. Essays on the Occasion of his Seventieth Birthday I*, pp. 499-512. La Haya: Mouton.

- DANES, F. (1974). "Functional Sentence Perspective and the organization of the text". En F. Danes (ed.), *Papers on Functional Sentence Perspective*, pp. 106-128. Praga: Academia.
- DANES, F. (1989). "FSP and text connectedness". En M. Conte, J. Petöfi y E. Sozer (eds.), *Text and Discourse Connectedness*, pp. 23-31. Ámsterdam: John Benjamins.
- DAVISON, A. (1984). "Syntactic markedness and the definition of sentence topic". En *Language* 60.4, pp. 797-846.
- DE BEAUGRANDE, R. y W. DRESSLER (1981). *Introduction to Text Linguistics*. Londres: Longman.
- DE GROOT, C. (1981). "The structure of predicates and verb agreement in Hungarian". En S. Daalder y M. Gerritsen (eds.), *Linguistics in the Netherlands*, pp. 149-158. Ámsterdam: North Holland.
- DE VRIES, L. (1983). "Three passive-like constructions in Indonesian". En S.C. Dik (ed.), *Advances in Functional Grammar*, pp. 155-173. Dordrecht: Foris.
- DÍAZ ARMAS, J. (2003). "Aspectos de la transtextualidad en la literatura infantil". En A. Mendoza y P.C. Cerrillo (eds.), *Intertextos: aspectos sobre la recepción del discurso artístico*, pp. 61-97. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- DICKINSON, P. (1976). "A defence of rubbish". En G. Fox (ed.), *Writers, Critics and Children: Articles from "Children's Literature in Education"*, pp. 73-76. Londres: Heinemann Educational Books.
- DÍEZ, M. ed. (1995). *Antología del cuento literario*. Madrid: Alhambra Longman.
- DIK, S.C. (1978). *Functional Grammar*. Ámsterdam: North Holland.
- DIK, S.C. (1989). *The Theory of Functional Grammar. Part I: The Structure of the Clause*. Dordrecht: Foris.
- DIK, S.C. (1997a). *The Theory of Functional Grammar. Part I: The Structure of the Clause (Functional Grammar Series 20)*. (2ª edición revisada por K. Hengeveld). Berlín: Mouton de Gruyter.
- DIK, S.C. (1997b). *The Theory of Functional Grammar. Part II: Complex and Derived Constructions (Functional Grammar Series 21)*. (2ª edición revisada por K. Hengeveld). Berlín: Mouton de Gruyter.
- DIXON, R.M.W. (1972). *The Dyirbal Language of North Queensland*. Cambridge: Cambridge University Press.

- DORFMAN, A. (1999). "Cómo se gesta un "manual de descolonización": Disney desde una perspectiva tercermundista". En *Educación y Biblioteca* 104, pp. 66-70.
- DOWNING, A. (1990). "Sobre el tema tópico en inglés". En *Revista Española de Lingüística Aplicada*, pp. 119-128.
- DOWNING, A. (1991). "An alternative approach to theme: a systemic-functional perspective". En *Word* 42.2, pp. 119-143.
- DOWNING, A. (1995). "Register and/or genre?". En I. Vázquez y A. Hornero (eds.), *Current Issues in Genre Theory*, pp. 11-27. Zaragoza: Mira.
- DOWNING, A. (1996). "Thematic Progression as a functional resource in analyzing texts". En M.T. Caneda y J. Pérez (eds.), *Os estudios ingleses no contexto das novas tendencias*, pp. 23-42. Vigo: Universidad de Vigo.
- DOWNING, A. (1997). "Encapsulating Discourse Topics". En *Estudios ingleses de la Universidad Complutense* 5, pp. 147-168.
- DOWNING, A. (1998). "Organisational frameworks of coherence in discourse and text". En A. Downing, A.J. Moya y J.I. Albentosa (eds.), *Patterns in Discourse and Text: Ensayos de análisis del discurso en lengua inglesa*, pp. 13-30. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- DOWNING, A. (2000). "Talking topically". En A. Downing, A.J. Moya y J.I. Albentosa (eds.), *Talk and Text: Studies on Spoken and Written Discourse*, pp. 31-50. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- DOWNING, A. y P. LOCKE (1992). *A University Course in English Grammar*. Londres: Prentice Hall.
- DOWNING, A. y P. LOCKE (2006). *A University Course in English Grammar*. (2ª edición revisada). Londres: Routledge.
- DUDLEY-EVANS, T. (1994). "Genre analysis: an approach to text-analysis for ESP". En M. Coulthard (ed.), *Advances in Written Text Analysis*, pp. 219-228. Londres: Routledge.
- ECO, U. (1987). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.
- ECO, U. (1997) [1980]. *El nombre de la rosa*. Barcelona: Plaza & Janés.
- EGGINS, S. (1994). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. Londres: Pinter.
- ENKVIST, N.E. (1973). "Theme dynamics and style: An experiment". En *Studia Anglica Posnaniensia* 5, pp. 127-135.

- ESCARPIT, D. (1986). *La literatura infantil y juvenil en Europa*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- EYRE, F. (1973). "British children's books in the twentieth century". En V. Haviland (ed.), *Children and Literature. Views and Reviews*, pp. 335-339. Londres: The Bodley Head.
- FABB, N. (1997). *Linguistics and Literature*. Oxford: Blackwell.
- FAIRCLOUGH, N. (2004). *Analysing Discourse. Textual Analysis for Social Research*. Londres: Routledge.
- FILLMORE, C.J. (1981). "Pragmatics and the description of discourse". En P. Cole (ed.), *Radical Pragmatics*, pp. 143-166. Nueva York: Academic Press.
- FIRBAS, J. (1964). "On defining the theme in functional sentence analysis". En *Travaux Linguistiques de Prague 1*, pp. 267-270.
- FIRBAS, J. (1966). "Non-thematic subjects in contemporary English". En *Travaux Linguistiques de Prague 2*, pp. 239-256.
- FIRBAS, J. (1975). "On the thematic and non-thematic section of the sentence". En H. Ringbom (ed.), *Style and Text: Studies Presented to Nils Erik Enkvist*, pp. 314-334. Estocolmo: Skriptor AB.
- FITZ-RANDOLPH, J. (1987). *How to Write for Children & Young Adults*. Boulder: Johnson Books.
- FLAVELL, J.H. (1979). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Buenos Aires: Paidós.
- FOX, B.A. (1987). *Discourse Structure and Anaphora: Written and Conversational English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FREEMAN, E.B. y B. LEHMAN (2001). *Global Perspectives in Children's Literature*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- FREMANTLE, S. (1993a). "The power of the picture book". En P. Pinset (ed.), *The Power of the Page: Children's Books and their Readers*, pp. 6-14. Londres: David Fulton.
- FREMANTLE, S. (1993b). "'Once upon a time' — a study of children's responses to fairytale". En P. Pinset (ed.), *The Power of the Page: Children's Books and their Readers*, pp. 55-65. Londres: David Fulton.
- FRIES, P.H. (1981). "On the status of Theme in English: Arguments from discourse". En *Forum Linguisticum* 6.1, pp. 1-37.
- FRIES, P.H. (1994). "On Theme, Rheme and discourse goals". En M. Coulthard (ed.), *Advances in Written Text Analysis*, pp. 229-249. Londres: Routledge.

- FRIES, P.H. (1997). "Themes, methods of development, and texts". En R. Hasan y P.H. Fries (eds.), *On Subject and Theme: A Discourse Functional Perspective*, pp. 317-359. Ámsterdam: John Benjamins.
- FUMERO-PÉREZ, M.C. (2001). *Estudio crítico de las funciones pragmáticas en el discurso político*. Manuscrito inédito. Tenerife: Universidad de La Laguna.
- GAMBLE, N. (2001). "Introduction: Changing families". En N. Tucker y N. Gamble, *Family Fictions*, pp. 1-47. Londres: Continuum.
- GAMBLE, N. y S. YATES (2002). *Exploring Children's Literature: Teaching the Language and Reading of Fiction*. Londres: Paul Chapman.
- GARCÍA-GIRALDA, M.L. (2004). "Hacia un posible futuro de las nuevas tecnologías en la escuela". En *Primeras Noticias* 207, pp. 55-59.
- GARCÍA PADRINO, J. (1992). "Literatura infantil y educación". En P.C. Cerrillo y J. García Padrino (eds.), *Literatura infantil y enseñanza de la literatura*, pp. 13-25. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- GARCÍA PADRINO, J. (1993). "¿Son infantiles los cuentos populares?". En P.C. Cerrillo y J. García Padrino (eds.), *Literatura infantil de tradición popular*, pp. 97-110. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- GARCÍA PADRINO, J. (1999). "Del *Ramayana* a *Trafalgar*: los clásicos al alcance de los niños". En P.C. Cerrillo y J. García Padrino (eds.), *Literatura infantil y su didáctica*, pp. 139-159. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- GARCÍA PADRINO, J. (2000). "Clásicos de la literatura infantil española". En P.C. Cerrillo y J. García Padrino (eds.), *Presente y futuro de la literatura infantil*, pp. 67-91. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- GARCÍA PADRINO, J. (2001). *Así pasaron muchos años ... (En torno a la Literatura Infantil Española)*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- GARCÍA PADRINO, J. (2004a). *Formas y colores: la ilustración infantil en España*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- GARCÍA PADRINO, J. (2004b). "El canon en la Literatura Infantil o el debate interminable". En *Primeras Noticias* 205, pp. 29-43.
- GARCÍA PADRINO, J. (2005). "El canon literario en LIJ". En M.C. Utanda, P.C. Cerrillo y J. García Padrino (eds.), *Literatura infantil y educación literaria*, pp. 63-86. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

- GARCÍA RIVERA, G. (1999). "Lecturas infantiles/juveniles y las nuevas tecnologías". En P.C. Cerrillo y J. García Padrino (eds.), *Literatura infantil y su didáctica*, pp. 71-87. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- GARRALÓN, A. (1999). "La crítica es bella: cómo analizar los libros para niños". En *Educación y Biblioteca* 105, pp. 34-37.
- GARROD, S. y A. SANFORD (1982). "The mental representation of discourse in a focused memory system: Implications for the interpretation of anaphoric noun phrases". En *Journal of Semantics* 1, pp. 21-41.
- GENETTE, G. (1982). *Palimpsestes: la Littérature au second degré*. París: Éditions du Seuil.
- GERSBACHER, M.A., J.J. HARGREAVES y M. BEAMAN (1989). "Building and accessing clausal representations: The advantage of first mention versus the advantage of clause recency". En *Journal of Memory and Language* 28, pp. 735-755.
- GHADESSY, M. (1993). "Thematic development and its relationship to registers and genres". En *Occasional Papers in Systemic Linguistics* 7, pp. 1-26.
- GHADESSY, M. (1997). "Thematic organization as a criterion for establishing English text types". En *Estudios Ingleses de la Universidad Complutense* 5, pp. 129-146.
- GIVÓN, T. (1976). "Topic, pronoun and grammatical agreement". En C. Li (ed.), *Subject and Topic*, pp. 150-188. Nueva York: Academic Press.
- GIVÓN, T. ed. (1983). *Topic Continuity in Discourse: A Quantitative Cross-language Study*. Ámsterdam: John Benjamins.
- GIVÓN, T. (1988). "The pragmatics of word order: predictability, importance and attention". En M. Hammond, E. Moravcsik y J.R. Wirth (eds.), *Studies in Syntactic Typology (Typological Studies in Language 17)*, pp. 243-284. Ámsterdam: John Benjamins.
- GIVÓN, T. (1992). "The grammar of referential coherence as mental processing instructions". En *Linguistics* 30, pp. 5-55.
- GIVÓN, T. (1993). *English Grammar. A Functional-based Introduction II*. Ámsterdam: John Benjamins.
- GIVÓN, T. (1995). *Functionalism and Grammar*. Ámsterdam: John Benjamins.
- GOATLEY, A. (1994). "Register and the redemption of relevance theory. The case of metaphors". En *Pragmatics* 4.2, pp. 139-181.

- GÓMEZ COUSO, P. (1993). "La narrativa folclórica en el mundo infantil". En P.C. Cerrillo y J. García Padrino (eds.), *Literatura infantil de tradición popular*, pp. 85-92. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- GÓMEZ DEL MANZANO, M. (1987). *El protagonista-niño en el literatura infantil del siglo XX*. Madrid: Narcea.
- GÓMEZ-GONZÁLEZ, M.A. (2001). *The Theme-Topic Interface. Evidence from English*. Ámsterdam: John Benjamins.
- GÓMEZ-GONZÁLEZ, M.A. (2004). "Functional Grammar and the dynamics of discourse". En J.L. Mackenzie y M.A. Gómez-González (eds.), *A New Architecture for Functional Grammar*, pp. 211-242. Berlín: Mouton de Gruyter.
- GÓMEZ-VILLALBA, E. (2004). "La animación a la lectura en tiempos de globalización". En *Primeras Noticias* 203, pp. 23-30.
- GONZÁLEZ, E. y J. MORALES (2000). "Desarrollo en la segunda infancia (siete a doce años) II". En E. González (ed.), *Psicología del ciclo vital*, pp. 257-282. Madrid: CCS.
- GONZÁLEZ, L.D. (1997). *Guía de Clásicos de la Literatura infantil y juvenil 1*. Madrid: Palabra.
- GONZÁLEZ, L.D. (1998). *Guía de Clásicos de la Literatura infantil y juvenil 2 (desde 1950)*. Madrid: Palabra.
- GONZÁLEZ, L.D. (1999). *Guía de Clásicos de la Literatura infantil y juvenil 3 (libros ilustrados, cómic, poesía, teatro y bibliografía)*. Madrid: Palabra.
- GOODERHAM, D. (1995). "Children's fantasy literature: Toward an anatomy". En *Children's Literature in Education* 26.3, pp. 171-183.
- GOODMAN, K. (1995). "The reading process". En P.L. Carrell, J. Devine y D.E. Eskey (eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*, pp. 11-21. Cambridge: Cambridge University Press.
- GOUTSOS, D. (1994). *Sequential Relations and Strategies in Expository Discourse*. (Tesis Doctoral presentada en la Universidad de Birmingham).
- GOUTSOS, D. (1997). *Modelling Discourse Topic: Sequential Relations and Strategies in Expository Texts*. Norwood, NJ: Ablex.
- GRAVES, B. (2001). "Easy-to-read books". En B.E. Cullinan y D.G. Person (eds.), *The Continuum Encyclopedia of Children's Literature*, pp. 257-258. Londres: Continuum.

- GREENLEE, A. (2001). "Series books". En B.E. Cullinan y D.G. Person (eds.), *The Continuum Encyclopedia of Children's Literature*, pp. 706-708. Londres: Continuum.
- GREGORY, M. (1967). "Aspects of varieties differentiation". En *Journal of Linguistics* 3.2, pp. 177-198.
- GREGORY, M. y S. CARROLL (1978). *Language and Situation*. Londres: Routledge.
- GRIMES, J.H. (1975). *The Thread of Discourse*. La Haya: Mouton.
- GROSS, R. (2005). *Psychology: The Science of Mind and Behaviour*. (4ª edición). Londres: Hodder & Stoughton.
- GUNDEL, J. (1985). "Shared knowledge and topicality". En *Journal of Pragmatics* 9.1, pp. 83-107. Ámsterdam: North Holland.
- GUNDEL, J. (1988). "Universals of Topic-Comment structure". En M. Hammond, E. Moravcsik y J.R. Wirth (eds.), *Studies in Syntactic Typology (Typological Studies in Language 17)*, pp. 37-65. Ámsterdam: John Benjamins.
- GUNDEL, J., N. HEDBERG y R. ZACHARSKI (1993). "Cognitive status and the form of referring expressions in discourse". En *Language* 69.2, pp. 274-307.
- GÜNTNER, S. y H. KNOBLAUCH (1995). "Culturally patterned speaking practices – the analysis of communicative genres". En *Pragmatics* 5.1, pp. 1-32.
- HAJICOVÁ, E. (1991). "Topic-Focus articulation and coreference in models of discourse production". En *Journal of Pragmatics* 16, pp. 157-166.
- HALL, C. y M. COLES (1999). *Children's Reading Choices*. Londres: Routledge.
- HALLIDAY, M.A.K. (1967). "Notes on transitivity and theme in English. Part II". En *Journal of Linguistics* 3, pp. 199-244.
- HALLIDAY, M.A.K. (1973). *Explorations in the Functions of Language*. Londres: Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K. (1978). *Language as Social Semiotic*. Londres: Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K. (1989). *Spoken and Written Language*. Oxford: Oxford University Press.
- HALLIDAY, M.A.K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. (2ª edición). Londres: Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K. (2002a). *On Grammar (Collected Works of M.A.K. Halliday 1)*. (Edición de J.J. Webster). Londres: Continuum.

- HALLIDAY, M.A.K. (2002b). *Linguistic Studies of Text and Discourse (Collected Works of M.A.K. Halliday 2)*. (Edición de J.J. Webster). Londres: Continuum.
- HALLIDAY, M.A.K. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. (3ª edición revisada por C.M.I.M. Matthiessen). Londres: Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K., A. McINTOSH y P. STREVEENS (1964). *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. Londres: Longman.
- HALLIDAY, M.A.K. y R. HASAN (1976). *Cohesion in English*. Londres: Longman.
- HALLIDAY, M.A.K. y R. HASAN (1989). *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- HALMARI, H. (1996). "On accessibility and coreference". En T. Fretheim y J. Gundel (eds.), *Reference and Referent Accessibility*, pp. 155-178. Ámsterdam: John Benjamins.
- HANKS, W. (1996). *Language and Communicative Practices*. Oxford: Westview Press.
- HANNAY, M. (1985a). "Inferrability, discourse-boundness, and subtopics". En A.M. Bolkestein, C. De Groot y J.L. Mackenzie (eds.), *Syntax and Pragmatics in Functional Grammar*, pp. 49-63. Dordrecht: Foris.
- HANNAY, M. (1985b). *English Existentials in Functional Grammar*. Dordrecht: Foris.
- HANNAY, M. (1991). "Pragmatic function assignment and word order variation in a functional grammar of English". En *Journal of Pragmatics* 16, pp. 131-155.
- HARDY, B. (1994) [1977]. "Narrative as a primary act of mind". En M. Meek, A. Warlow y G. Barton (eds.), *The Cool Web: The Pattern of Children's Reading*, pp. 12-23. Londres: The Bodley Head.
- HASAN, R. (1978). "Text in the systemic-functional model". En W. Dressler (ed.), *Current Trends in Textlinguistics*, pp. 228-246. Berlín: Walter de Gruyter.
- HASAN, R. (1984). "The nursery tale as a genre". En *Nottingham Linguistic Circular* 13, pp. 71-102.
- HASAN, R. (1986). "The ontogenesis of ideology: An interpretation of mother-child talk". En T. Threadgold, E.A. Grosz, G. Kress y M.A.K. Halliday (eds.), *Language, Semiotics, Ideology (Sydney Studies in Society and Culture 3)*. Sydney: The Sydney Association for Studies in Society and Culture.
- HASAN, R. y P.H. FRIES (1997). "Reflections on Subject and Theme: An introduction". En R. Hasan y P.H. Fries (ed.), *On Subject and Theme: A Discourse Functional Perspective*, pp. xiii-xlv. Ámsterdam: John Benjamins.

- HAVILAND, V. (1973). "A second golden age? In a time of flood?". En V. Haviland (ed.), *Children and Literature. Views and Reviews*, pp. 88-97. Londres: The Bodley Head.
- HAZARD, P. (1964). *Los libros, los niños y los hombres*. Barcelona: Juventud.
- HEARN, B. (1993). "Making connections: Children's books and cohesion". En P. Pinset (ed.), *The Power of the Page: Children's Books and their Readers*, pp. 45-54. Londres: David Fulton.
- HENGEVELD, K. (2004a). "The architecture of a Functional Discourse Grammar". En J.L. Mackenzie y M.A. Gómez-González (eds.), *A New Architecture for Functional Grammar*, pp. 1-22. Berlín: Mouton de Gruyter.
- HENGEVELD, K. (2004b). "Epilogue". En J.L. Mackenzie y M.A. Gómez-González (eds.), *A New Architecture for Functional Grammar*, pp. 365-384. Berlín: Mouton de Gruyter.
- HENGEVELD, K. (2005). "Dynamic expression in Functional Discourse Grammar". En C. de Groot y K. Hengeveld (eds.), *Morphosyntactic Expression in Functional Grammar (Functional Grammar Series 27)*, pp. 53-86. Berlín: Mouton de Gruyter.
- HERRERO, J. (1997/1998). "La argumentación en el relato y la evaluación del mundo narrativo". En *Pragmalingüística* 5.6, pp. 211-236. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- HINDS, J. (1977). "Paragraph structure and pronominalization". En *Papers in Linguistics* 10, pp. 77-79.
- HINDS, J. (1979). "Organizational patterns in discourse". En T. Givón (ed.), *Discourse and Syntax (Syntax and Semantics 12)*, pp. 135-158. Nueva York: Academic Press.
- HOCKETT, C. (1959). *A Course in Modern Linguistics*. Nueva York: Macmillan.
- HODGE, R. y G. KRESS (1993). *Language as Ideology*. Londres: Routledge.
- HOPPER, P.J. y S.A. THOMPSON (1980). "Transitivity in grammar and discourse". En *Language* 56.2, pp. 251-299.
- HUCK, C.S., S. HEPLER, J. HICKMAN y B.Z. KIEFER (1997). *Children's Literature in the Elementary School*. (6ª edición). Nueva York: McGraw-Hill.
- HUDDLESTON, R. (1991). "Further remarks on Halliday's functional grammar: A reply to Matthiessen and Martin". En *Occasional Papers in Systemic Linguistics* 5, pp. 75-131.

- HUNSTON, S. (1995). *Some Problems in the Study of Genre*. (Conferencia presentada en el seminario sobre género BAAL/CUP). Sheffield University.
- HUNT, P. ed. (1990). *Children's Literature: The Development of Criticism*. Londres: Routledge.
- HÜRLIMANN, B. (1968). *Tres siglos de literatura infantil europea*. Barcelona: Juventud.
- ISER, W. (1987). *El acto de leer*. Madrid: Taurus.
- JAN, I. (1973). *On Children's Literature*. Londres: Allen Lane.
- JANER, G. (1996). "Literatura infantil y experiencia cognitiva". En P.C. Cerrillo y J. García Padrino (eds.), *Hábitos lectores y animación a la lectura*, pp. 91-103. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- JANER, G. (2000). "Contar historias: conjugar la vida en imperfecto". En P.C. Cerrillo y J. García Padrino (eds.), *Presente y futuro de la literatura infantil*, pp. 119-126. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- JAWORSKI, A. y N. COUPLAND (1999). *The Discourse Reader*. Londres: Routledge.
- JIMÉNEZ JULIÁ, T. (1986). *Aproximación al estudio de las funciones informativas*. Málaga: Ágora.
- JOHNSTONE, B. (2002). *Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell.
- JORDAN, A.M. (1973). "Children's classics". En V. Haviland (ed.), *Children and Literature. Views and Reviews*, pp. 38-43. Londres: The Bodley Head.
- KEENAN, E. y B. SCHIEFFELIN (1976). "Topic as a discourse notion: A study of topic in the conversation of children and adults". En C. Li (ed.), *Subject and Topic*, pp. 335-384. Nueva York: Academic Press.
- KEENAN, T. (2002). *An Introduction to Child Development*. Londres: Sage.
- KIEFER, B.A. (2001). "Books for the very young". En B.E. Cullinan y D.G. Person (eds.), *The Continuum Encyclopedia of Children's Literature*, pp. 105-106. Londres: Continuum.
- KITAMURA, S. (1997) [1997]. *Goldfish Hide-And-Seek*. Nueva York: Farrar Straus & Giroux.
- KLINGBERG, G. (1986). *Children's Fiction in the Hands of the Translators*. Lund: CWK Gleerup.
- KRESS, G. (1989). *Linguistic Processes in Sociocultural Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- KRESS, G. (1994). *Learning to Write*. Londres: Routledge.

- KRESS, G. y T. VAN LEEUWEN (2001). *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*. Londres: Arnold.
- KRESS, G. y T. VAN LEEUWEN (2005). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. Londres: Routledge.
- KRONROD, A. y O. ENGEL (2001). "Accessibility theory and referring expressions in newspaper headlines". En *Journal of Pragmatics* 33, pp. 683-699.
- KUNO, S. (1972a). "Functional Sentence Perspective: A case study from Japanese and English". En *Linguistic Inquiry* 3, pp. 269-320.
- KUNO, S. (1972b). "Pronominalization, relativization, and direct discourse". En *Linguistic Inquiry* 3, pp. 161-195.
- KUNO, S. (1975). "Three perspectives in the Functional Approach to Syntax". En R.E. Grossman, L.J. San y T.J. Vance (eds.), *Papers from the Parasession on Functionalism*, pp. 276-336. Chicago: Chicago Linguistic Society.
- LABOV, W. (1972). "The transformation of experience in narrative syntax". En *Language in the Inner City*, pp. 354-396. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- LABOV, W. (1997). "Some further steps in narrative analysis". En M.G.W. Bamberg (ed.), *Oral Versions of Personal Experience: Three Decades of Narrative Analysis*, pp. 395-415. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- LABOV, W. y J. WALETZKY (1967). "Narrative analysis: oral versions of personal experience". En J. Helms (ed.), *Essays on the Verbal and Visual Arts*, pp. 12-44. Seattle: University of Washington Press.
- LAMB, N. (2001). *The Writer's Guide to Crafting Stories for Children*. Cincinnati: Writer's Digest Books.
- LAMBRECHT, K. (1994). *Information Structure and Sentence Form. Topic, Focus and the Mental Representation of Discourse Referents (Cambridge Studies in Linguistics 71)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LANGACKER, R.W. (2000). *Grammar and Conceptualization*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- LARTILLERIE, P. (2006/2007). "Questions relating to the translation of Achmy Halley's *Bons Baisers de Kabylie*". En B.P.E. Bentley y P.C. Cerrillo (eds.), *The Interconnections of the Only Connect Project: Translating, Mediating and Sharing Children's Literature throughout Europe*, pp. 43-51. Cuenca: CEPLI Universidad de Castilla-La Mancha.

- LARTITEGUI, A.G. (2004). "El nuevo concepto de libro ilustrado". En *Educación y Biblioteca* 144, pp. 32-34.
- LEWIS, C.L. (1982). *Writing for Young Children*. Londres: Penguin.
- LEWIS, C.S. (1961). *An Experiment in Criticism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEWIS, C.S. (2001) [1950]. *The Chronicles of Narnia. (The Lion, the Witch and the Wardrobe)*. Londres: HarperCollins.
- LEWIS, D. (2001). *Reading Contemporary Picturebooks*. Londres: Routledge y Falmer.
- LI, C.N. y S. THOMPSON (1976). "Subject and Topic: A new typology of language". En C.N. Li (ed.), *Subject and Topic*, pp. 459-489. Nueva York: Academic Press.
- LINDGREN, A. (2007). "Entrevista a Astrid Lindgren". En I. Carvajal, *CLIJ* 209, pp. 7-12.
- LLUCH, G. (1999). "La comunicación literaria y el tipo de lector modelo que propone la actual literatura infantil". En *Educación y Biblioteca* 105, pp. 20-27.
- LLUCH, G. (2003). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- LLUCH, G. (2005). "Textos y paratextos en los libros infantiles". En M.C. Utanda, P.C. Cerrillo y J. García Padrino (eds.), *Literatura infantil y educación literaria*, pp. 87-103. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- LOCK, G. (1996). *Functional English Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LONGRACE, R. (1976). *The grammar of discourse*. Nueva York: Plenum.
- LONGRACE, R. (1979). "The paragraph as a grammatical unit". En T. Givón (ed.), *Discourse and Syntax. (Syntax and Semantics 12)*, pp. 115-134. Nueva York: Academic Press.
- LÓPEZ TAMES, R.L. (1990a). "Del cuento oral a la narrativa infantil de autor". En P.C. Cerrillo y J. García Padrino (eds.), *Literatura infantil*, pp. 21-35. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- LÓPEZ TAMES, R.L. (1990b). *Introducción a la literatura infantil*. Murcia: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- LORD, C. y K. DAHLGREN (1997). "Participant and event anaphora in newspaper articles" En J. Bybee, J. Haiman y S.A. Thompson (eds.), *Essays on Language Function and Language Type Dedicated to T. Givón*, pp. 323-356. Ámsterdam: John Benjamins.

- LUCKMANN, T. (1992). "On the communicative adjustment of perspective, dialogue, and communicative genres". En A.H. Wold (ed.), *The Dialogical Alternative: Towards a Theory of Language and Mind*, pp. 219-233. Londres: Scandinavian University Press.
- LURIE, A. (1990). *Don't Tell the Grown-Ups. Subversive Children's Literature*. Londres: Bloomsbury.
- LURIE, A. (2003). *Boys and Girls Forever. Children's Classics from Cinderella to Harry Potter*. Londres: Penguin.
- MACKENZIE, J.L. y M.E. KEIZER (1991). "On assigning pragmatic functions in English". En *Pragmatics* 1.2, pp. 169-215.
- MACKENZIE, J.L. y M.E. KEIZER (2005). "On assigning pragmatic functions in English". En M.P. Anstey y J.L. Mackenzie (eds.), *Crucial Readings in Functional Grammar*, pp. 249-275. Berlín: Mouton de Gruyter.
- MACKEY, M. (2001). "The survival of engaged reading in the Internet Age: New media, old media, and the book". En *Children's Literature in Education* 32.3, pp. 167-189.
- MALINOWSKI, B. (1923). "The problem of meaning in primitive languages". En C.K. Ogden y I. A. Richards (eds.), *The Meaning of Meaning*, pp. 296-336. Nueva York: Harcourt Brace.
- MANRIQUE, G. (2004). "La hora de los cuentos en la escuela". En *Educación y Biblioteca* 139, pp. 12-15.
- MARTIN, J.R. (1980). "How many speech acts?". En *University of East Anglia Papers in Linguistics* 14-15, pp. 52-77.
- MARTIN, J.R. (1986). "Intervening in the process of writing development". En C. Painter y J.R. Martin (eds.), *Writing to Mean: Teaching Genres across the Curriculum*, pp. 11-43. Sydney: ALAA Occasional Papers 9.
- MARTIN, J.R. (1989). *Factual Writing: Exploring and Challenging Social Reality*. Oxford: Oxford University Press.
- MARTIN, J.R. (1992). *English Text: System and Structure*. Ámsterdam: John Benjamins.
- MARTIN, J.R. (1997). *Working with Functional Grammar*. Londres: Arnold.
- MARTIN, J.R. y D. ROSE (2003). *Working with Discourse: Meaning Beyond the Clause*. Londres: Continuum.

- MARTOS, E. (2005). "La investigación en Literatura Infantil y tecnologías de la información y la comunicación". En M.C. Utanda, P.C. Cerrillo y J. García Padrino (eds.), *Literatura infantil y educación literaria*, pp. 195-230. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- MARTOS, E. (2006). "Las sagas, las nuevas utopías del s. XXI". En *Primeras Noticias* 220, pp. 37-48.
- MARTOS, F. (2001). "Del laberinto al treinta (o lo que es un clásico de la literatura infantil)". En P.C. Cerrillo y J. García Padrino (eds.), *La literatura infantil en el siglo XXI*, pp. 95-100. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- MATHESIUS, V. (1939). "On tak zuaném aktuálním clenení vetném". En *Slovo a Slovesnot* 5, pp. 171-174. Traducido al inglés ("On the so-called Functional Sentence Perspective") en *Harvard Studies in Syntax and Semantics* 1 (1975), pp. 467-480.
- MATHESIUS, V. (1942). "Rec a solh". En *Ctení o jazyce a poezii*, pp. 13-102.
- MAYNARD, S.K. (1981). "Theme in Japanese and Topic in English. A functional comparison". En *Forum Linguisticum* 5.3, pp. 235-259.
- MCCARTHY, M. (1991). *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MCDOWELL, K. (2002). "Roll of Thunder, Hear My Cry: A culturally specific, subversive concept of child agency". En *Children's Literature in Education* 33.3, pp. 213-225.
- MEEK, M. (1988). *How Texts Teach What Readers Learn*. Londres: Thimble Press.
- MEEK, M. (1990). "What counts as evidence in theories of Children's Literature?". En P. Hunt (ed.), *Children's Literature: The Development of Criticism*, pp. 166-182. Londres: Routledge.
- MEEK, M. ed. (2001). *Children's Literature and National Identity*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- MENDOZA, A. (1998). *Tú, lector*. Barcelona: Octaedro.
- MENDOZA, A. (1999). "Función de la Literatura Infantil y Juvenil en la formación de la competencia literaria". En P.C. Cerrillo y J. García Padrino (eds.), *Literatura infantil y su didáctica*, pp. 11-53. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

- MENDOZA, A. (2001). *El intertexto lector: el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- MENDOZA, A. (2003). “Los intertextos: del discurso a la recepción”. En A. Mendoza y P.C. Cerrillo (eds.), *Intertextos: aspectos sobre la recepción del discurso artístico*, pp. 17-60. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- MENDOZA, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe.
- MENDOZA, A. (2005). “La educación literaria desde la LIJ”. En M.C. Utanda, P.C. Cerrillo y J. García Padrino (eds.), *Literatura infantil y educación literaria*, pp. 33-61. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- MERINO, J.M. (2004a). “Ecos y sombras del delirio quijotesco”. En *Ficción continua*. Barcelona: Seix-Barral.
- MERINO, J.M. (2004b). “Sobre el imaginario juvenil y la lectura de novelas”. En *Educación y Biblioteca* 143, pp. 22-26.
- MOEBIUS, W. (1990). “Introduction to picturebook codes”. En P. Hunt (ed.), *Children's Literature: The Development of Criticism*, pp. 131-147. Londres: Routledge.
- MONTES, G. (2003). “Realidad y fantasía o cómo se construye el corral de la infancia”. En *Primeras Noticias* 193, pp. 29-36.
- MORENO, A. (1998). *Literatura infantil: introducción en su problemática, su historia y su didáctica*. (2ª edición). Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- MORÓN, C. (1996). “La lectura ideal y el ideal de la lectura”. En P.C. Cerrillo y J. García Padrino (eds.), *Hábitos lectores y animación a la lectura*, pp. 9-19. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- MOROTE, P. y M.T. TORRECILLA (1999). “La memoria del cuento: un impulso didáctico”. En P.C. Cerrillo y J. García Padrino (eds.), *Literatura infantil y su didáctica*, pp. 117-137. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- MOYA, A.J. (1999). *La introducción y el mantenimiento del tópico en las noticias de sucesos y en los folletos turísticos. Un estudio comparativo*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

- MOYA, A.J. (2000). "Towards a definition and hierarchization of Topic". En A. Downing, A.J. Moya y J.I. Albentosa (eds.), *Talk and Text: Studies on Spoken and Written Discourse*, pp. 97-116. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- MOYA, A.J. (2001). "Topicality chains in two discourse genres". En *Estudios Ingleses de la Universidad Complutense* 9, pp. 103-128.
- MOYA, A.J. (2003). "Thematic and topical structuring in three subgenres: A contrastive study". En *Miscelánea* 27, pp. 131-154.
- MOYA, A.J. (2005a). "Topic introduction in two discourse genres". En *WORD* 56.2, pp. 201-222.
- MOYA, A.J. (2005b). "The assignment of topical status in FDG: A textual analysis". En J.L. Mackenzie y M.A. Gómez-González (eds.), *Studies in Functional Discourse Grammar*, pp. 187-218. Berna: Peter Lang.
- MOYA, A.J. (2006a). "On pragmatic functions and their correlation with syntactic functions: A functionalist perspective". En *Atlantis* 28.1, pp. 9-28.
- MOYA, A.J. (2006b). "The continuity of topics in journal and travel texts. A Discourse Functional Perspective". En *Functions of Language* 13.1, pp. 37-76.
- MOYA, A.J. y J.I. ALBENTOSA (2001). "Points of departure in news items and tourist brochures: Choices of theme and topic". En *Text* 21.3, pp. 347-371.
- MOYA, A.J. y M.J. PINAR (2007). "La interacción texto/imagen en el cuento ilustrado. Un análisis multimodal". En *OCNOS* 3, pp. 23-37.
- MOYA, A.J. y M.J. PINAR (2008, en prensa). "Compositional, interpersonal and representational meanings in a children's narrative. A multimodal discourse analysis". En *Journal of Pragmatics*.
- MUÑOZ MARTÍN, R. (1995). *Lingüística para traducir*. Barcelona: Teide.
- MUÑOZ MOLINA, A. (2006). "La disciplina de la imaginación". En VV.AA., *Tonto el que no lea. Siete textos para invitarte a leer*, pp. 10-19. Madrid: FNAC.
- MUSSEN, P.H., J.J. CONGER y J. KAGAN (1984). *Aspectos esenciales del desarrollo de la personalidad en el niño*. México DF: Trillas.
- NEWMARK, P. (2006). "Translation now". En *The Linguist* 45.3, pp. 93-95.
- NIKOLAJEVA, M. y C. SCOTT (2000). "The dynamics of picturebook communication". En *Children's Literature in Education* 31.4, pp. 225-239.
- NIKOLAJEVA, M. y C. SCOTT (2001). *How Picturebooks Work*. Nueva York: Garland.

- NOBILE, A. (1992). *Literatura infantil y juvenil*. Madrid: Morata.
- NODELMAN, P. (2003). "Decoding the images: Illustration and picture books". En P. Hunt (ed.), *Understanding Children's Literature*, pp. 69-80. Londres: Routledge.
- NUNAN, D. (1993). *Introducing Discourse Analysis*. Londres: Penguin.
- OÑATE, M.P. (2000). "Desarrollo en la primera infancia (dos a siete años) I". En E. González (ed.), *Psicología del ciclo vital*, pp. 177-206. Madrid: CCS.
- OSORO, K. (2000). "Creación, difusión y crítica de la literatura infantil: una aproximación desde la escuela". En P.C. Cerrillo y J. García Padrino (eds.), *Presente y futuro de la literatura infantil*, pp. 137-150. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- O'SULLIVAN, E. (2006/2007). "Translating images: The interplay of pictures and words". En B.P.E. Bentley y P.C. Cerrillo (eds.), *The Interconnections of the Only Connect Project: Translating, Mediating and Sharing Children's Literature throughout Europe*, pp. 25-36. Cuenca: CEPLI Universidad de Castilla-La Mancha.
- PALACIOS, J. (1999). "Desarrollo psicológico en la adultez y la vejez". En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Volumen 1: Psicología evolutiva*, pp. 521-543. (2ª edición). Madrid: Alianza.
- PALTRIDGE, B. (1997). *Genre, Frames and Writing in Research Settings*. Ámsterdam: John Benjamins.
- PALTRIDGE, B. (2000). *Making sense of discourse analysis*. Gold Coast: Gerd Stabler.
- PASTORIZA, D. (1962). *El cuento en la literatura infantil*. Buenos Aires: Kapelusz.
- PÉREZ, E. (2007). "Astrid Lindgren en el cine y la televisión: las paradojas de Pippi". En *CLIJ* 209, pp. 39-44.
- PÉREZ, M. (1999). "Desarrollo del lenguaje". En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Volumen 1: Psicología evolutiva*, pp. 227-256. Madrid: Alianza.
- PETIT, M. (1999). "El papel de los mediadores". En *Educación y Biblioteca* 105, pp. 5-19.
- PETRINI, E. (1981). *Estudio crítico de la literatura juvenil*. Madrid: Rialp.
- PHINN, G. ed. (2002). *The Address Book of Children's Authors and Illustrators*. Grand Rapids, MI: LDA.
- PIAGET, J. (1965). "La idea de justicia inmanente". En W. Dennis (ed.), *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*, pp. 87-90. Buenos Aires: Paidós.

- PIAGET, J. (1977). "El lenguaje y las operaciones intelectuales". En VV.AA., *Introducción a la psicolingüística*, pp. 61-72. Buenos Aires: Nueva Visión.
- PIAGET, J. (1981). *Psicología y pedagogía*. (8ª edición). Barcelona: Ariel.
- PIAGET, J. (1984). *La representación del mundo en el niño*. (6ª edición). Madrid: Morata.
- PIAGET, J. y B. INHELDER (1993). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- PINSET, P. ed. (1993). *The Power of the Page: Children's Books and their Readers*. Londres: David Fulton.
- PLATZNER, R. (2001). "Book design". En B.E. Cullinan y D.G. Person (eds.), *The Continuum Encyclopedia of Children's Literature*, pp. 100-103. Londres: Continuum.
- POZUELO, J.M. (1992). *Teoría del lenguaje literario*. Madrid: Cátedra.
- PRADO, J. (2004). "La lectura en la era de la información: hacia un nuevo concepto de competencia lectora". En *Primeras Noticias* 207, pp. 47-54.
- PRINCE, E.F. (1981). "Toward a taxonomy of given-new information". En P. Cole (ed.), *Radical Pragmatics*, pp. 223-255. Nueva York: Academic Press.
- PROPP, V. (1974). *Morfología del cuento: seguida de las transformaciones de los cuentos maravillosos*. (2ª edición). Madrid: Fundamentos.
- PROPP, V. (1987). *Las raíces históricas del cuento*. (5ª edición). Madrid: Fundamentos.
- PUENTE, A. ed. (1991). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide y Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- PUENTE, A. (1996). "Cómo formar buenos lectores". En P.C. Cerrillo y J. García Padrino (eds.), *Hábitos lectores y animación a la lectura*, pp. 21-46. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- PUENTE, A. (2001). *El viaje de las letras y los problemas de lectura*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- QUIRK, R., S. GREENBAUM, J. SVARTVIK y G. LEECH (1985). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. Londres: Longman.
- QUIROGA, H. (1975). "Decálogo del perfecto cuentista". En *Cuentos*, pp. xxxiv-xxxvii. México: Porrúa.
- RAVELLI, L.J. (1985). *Metaphor, Mode and Complexity: An Exploration of Co-varying Patterns*. (Fourth Year Honours Thesis). Manuscrito inédito. Universidad de Sydney.

- RAVELLI, L.J. (1988). "Grammatical Metaphor: An initial analysis". En E.H. Steiner y R. Veltman (eds.), *Pragmatics, Discourse and Text. Some Systematically-inspired Approaches*, pp. 133-147. Londres: Pinter.
- REINHART, T. (1982). *Pragmatics and Linguistics: An Analysis of Sentence Topics*. Bloomington: Indiana University Linguistic Club.
- RENKEMA, J. (1993). *Discourse Studies*. Ámsterdam: John Benjamins.
- RENKEMA, J. (2004). *Introduction to Discourse Studies*. Ámsterdam: John Benjamins.
- REYNOLDS, K. (2005). "What are they reading? A comparison of the reading habits of young people in Australia, Denmark, England and Ireland". En *OCNOS* 1, pp. 87-107.
- RICO, L. (1995). "Imágenes y palabras en el libro infantil y en la televisión". En P.C. Cerrillo y J. García Padrino (eds.), *El niño, la literatura y la cultura de la imagen*, pp. 41-45. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- RIFATERRE, M. (1991). "Compulsory reader response: The intertextual drive". En M. Worton y J. Still (eds.), *Intertextuality: Theories and Practices*, pp. 56-78. Manchester: Manchester University Press.
- RIVETT, M. (2002). "Cirque du Freak". En *Children's Literature in Education* 33.2, pp. 97-106.
- RODARI, G. (2000). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Barcelona: Ediciones del Bronce.
- RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, A. (1993). "Los arquetipos del cuento popular". En P.C. Cerrillo y J. García Padrino (eds.), *Literatura infantil de tradición popular*, pp. 9-22. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, A. (1995). "Una temporada en el caos. (Del cuento popular a la televisión)". En P.C. Cerrillo y J. García Padrino (eds.), *El niño, la literatura y la cultura de la imagen*, pp. 47-52. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- RODRÍGUEZ PEQUEÑO, F.J. (1995). *Ficción y géneros literarios*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma.
- ROSE, J. (1985). *The Case of Peter Pan or The Impossibility of Children's Fiction*. Nueva York: Macmillan.
- ROSCH, E. (1975). "Cognitive representations of semantic categories". En *Journal of Experimental Psychology (General)* 104, pp. 192-233.

- RUDD, D. (1999). "Fiction: Five run around together – clearing a discursive space for children's literature". En I. Parker & the Bolton Discourse Network (eds.), *Critical Textwork. An Introduction to Varieties of Discourse and Analysis*, pp. 40-52. Buckingham: Open University Press.
- RUMELHART, D.E. (1980). "Schemata: The building blocks of cognition". En R. Spiro, B.C. Bruce y W.F. Brewer (eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, pp. 33-58. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- SÁEZ, R.M. ed. (1994). *Cuentos de ayer y de hoy. De Boccaccio a Updike*. Madrid: Magisterio Español y Casals.
- SÁIZ, A. (1997). "El discurso literario infantil. Características globales". En F. J. Cantero, A. Mendoza y C. Romea (eds.) *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, pp. 889-892. Barcelona: SEDLL y Universidad de Barcelona.
- SÁNCHEZ, D. (1989). *La lectura: presente y futuro*. (Conferencia presentada en el taller metropolitano de promoción de la lectura). Lima, Perú.
- SÁNCHEZ CORRAL, L. (1995). *Literatura infantil y lenguaje literario*. Barcelona: Paidós.
- SÁNCHEZ CORRAL, L. (1999). "Discurso literario y comunicación infantil". En P.C. Cerrillo y J. García Padrino (eds.), *Literatura infantil y su didáctica*, pp. 89-116. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- SÁNCHEZ CORRAL, L. (2005). "Proceso educativo y competencia literaria". En M.C. Utanda, P.C. Cerrillo y J. García Padrino (eds.), *Literatura infantil y educación literaria*, pp. 105-131. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- SÁNCHEZ FERLOSIO, R. (1972). "Prólogo". En C. Collodi, *Las aventuras de Pinocho*. Madrid: Alianza.
- SCHANK, R. (1977). "Rules and topics in conversation". En *Cognitive Science* 1.4, pp. 421-441.
- SCHULTZ, F. (1968). *El mundo poético infantil*. Buenos Aires: El Ateneo.
- SENABRE, R. (1992). "Literatura infantil y punto de vista narrativo". En P.C. Cerrillo y J. García Padrino (eds.), *Literatura infantil y enseñanza de la literatura*, pp. 27-34. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- SGALL, P. (1972). "Topic, Focus and the ordering of elements of semantic representations". En *Philologica Pragensia* 15, pp. 1-14.

- SGALL, P., E. HAJICOVÁ y E. BENESOVÁ (1973). *Topic, Focus and Generative Semantics*. Kronberg: Scriptor.
- SIEWIERSKA, A. (1991). *Functional Grammar*. Londres: Routledge.
- SIMPSON, J. y S. ROUD (2003). *A Dictionary of English Folklore*. Oxford: Oxford University Press.
- SINCLAIR, J. (1992). "Priorities in discourse analysis". En M. Coulthard (ed.), *Advances in Spoken Discourse Analysis*, pp. 79-88. Londres: Routledge.
- SINCLAIR, J. (1993). "Written discourse structure". En J. Sinclair, M. Hoey y G. Fox (eds.), *Techniques of Description, Spoken and Written Discourse*, pp. 6-30. Londres: Routledge.
- SINCLAIR, J. y M. COULTHARD (1975). *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- SIPE, L.R. (1996). "The private and public worlds of *We Are All in the Dumps with Jack and Guy*". En *Children's Literature in Education* 27.2, pp. 87-108.
- SIPE, L.R. y C.E. MCGUIRE (2006). "Picturebook endpapers: Resources for literary and aesthetic interpretation". En *Children's Literature in Education* 37.4, pp. 291-304.
- SMITH, F. (1988). *Understanding Reading*. (4ª edición). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- SMITH, F. (1990). *Reading*. (2ª edición). Cambridge: Cambridge University Press.
- SMITH, L.H. (1973). "An approach to criticism of Children's Literature". En V. Haviland (ed.), *Children and Literature. Views and Reviews*, pp. 395-399. Londres: The Bodley Head.
- SMITH, V. (2001). "All in a flap about reading: Catherine Morland, Spot, and Mister Wolf". En *Children's Literature in Education* 32.3, pp. 225-236.
- SORIANO, M. (1995). *La literatura para niños y jóvenes: guía de exploración de sus grandes temas*. Buenos Aires: Colihue.
- SOTOMAYOR, M.V. (2000). "Lenguaje literario, géneros y literatura infantil". En P.C. Cerrillo y J. García Padrino (eds.), *Presente y futuro de la literatura infantil*, pp. 27-65. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- SOTOMAYOR, M.V. (2001). "Literatura en serie". En P.C. Cerrillo y J. García Padrino (eds.), *La literatura infantil en el siglo XXI*, pp. 41-65. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- SPANG, K. (1996). *Géneros literarios*. Madrid: Síntesis.

- SPINK, J. (1989). *Niños lectores*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- STANTON, P. (2007). "La arquitecta de libros. Entrevista a Kveta Pacovská" En *CLIJ* 207, pp. 7-16.
- STRIMEL, C.B. (2004). "The politics of terror: Rereading *Harry Potter*". En *Children's Literature in Education* 35.1, pp. 35-52.
- SWALES, J.M. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TAYLOR, E.K. (2000). *Using Folktales*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TODOROV, T. (1988). "El origen de los géneros". En M.A. Garrido (ed.), *Teoría de los géneros literarios*, pp. 31-48. Madrid: Arco Libros.
- TOLKIEN, J.R.R. (1964) [1964]. "On fairy-stories". En J.R.R. Tolkien, *Tree and Leaf*, pp. 11-70. Londres: Allen & Unwin.
- TOMLIN, R.S., L. FORREST, M.M. PU y M.H. KIM (1997). "Discourse Semantics". En T.A. van Dijk (ed.), *Discourse Studies. A Multidisciplinary Introduction, volume I: Discourse as Structure and Process*, pp. 63-111. Londres: Sage.
- TOOLAN, M. (2005) [2001]. *Narrative: A Critical Linguistic Introduction*. (2ª edición). Londres: Routledge.
- TOOLE, J. (1996). "The effect of genre on referential choice". En T. Fretheim y J. Gundel (eds.), *Reference and Referent Accessibility*, pp. 263-290. Ámsterdam: John Benjamins.
- TOWNSEND, J.R. (1971). *A Sense of Story*. Londres: Longman Young Books.
- TOWNSEND, J.R. (1983). *Written for Children*. Londres: Penguin.
- TOWNSEND, J.R. (1990). "Standards of criticism for Children's Literature". En P. Hunt (ed.), *Children's Literature: The Development of Criticism*, pp. 57-70. Londres: Routledge.
- TROUSDALE, A. (1989). "Who's afraid of the big, bad wolf?". En *Children's Literature in Education* 20.2, pp. 69-79.
- TUCKER, N. (1973). "Books that frighten". En V. Haviland (ed.), *Children and Literature. Views and Reviews*, pp. 104-109. Londres: The Bodley Head.
- TUCKER, N. (1976). "How children respond to fiction". En G. Fox (ed.), *Writers, Critics and Children: Articles from "Children's Literature in Education"*, pp. 177-188. Londres: Heinemann Educational Books.
- TUCKER, N. (1984). *The Child and the Book: A Psychological and Literary Exploration*. Cambridge: Cambridge University Press.

- TUCKER, N. (2002a). *The Rough Guide to Children's Books 0-5 Years*. Londres: Rough Guides.
- TUCKER, N. (2002b). *The Rough Guide to Children's Books 5-11 Years*. Londres: Rough Guides.
- URE, J. y J. ELLIS (1979). "Register in descriptive linguistics and linguistic sociology". En O. Uribe-Villegas (ed.), *Issues in Sociolinguistics*, pp. 197-243. La Haya: Mouton.
- VAN DER LOEFF, A.R. (1976). "A sense of audience – 1". En G. Fox (ed.), *Writers, Critics and Children: Articles from "Children's Literature in Education"*, pp. 27-30. Londres: Heinemann Educational Books.
- VAN DIJK, T.A. (1977). *Text and Context: Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*. Londres: Longman.
- VAN DIJK, T.A. (1981a). "Sentence topic and Discourse topic". En T.A. van Dijk (ed.), *Studies in the Pragmatics of Discourse*, pp. 177-193. La Haya: Mouton.
- VAN DIJK, T.A. (1981b). "Towards a pragmatics of discourse". En T.A. van Dijk (ed.), *Studies in the Pragmatics of Discourse*, pp. 1-26. La Haya: Mouton.
- VAN OOSTEN, J. (1985). *The Nature of Subjects, Topics and Agents: A Cognitive Explanation*. Bloomington: Indiana University Linguistic Club.
- VÁZQUEZ, I. (1995). "Register, genre and linguistic choice". En I. Vázquez y A. Hornero (eds.), *Current Issues in Genre Theory*, pp. 29-50. Zaragoza: Mira.
- VEGA, J.L., B. BUENO y J. BUZ (1999). "Desarrollo cognitivo en la edad adulta y la vejez". En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Volumen 1: Psicología evolutiva*, pp. 545-565. (2ª edición). Madrid: Alianza.
- VENTOLA, E. (1984). "The dynamics of genre". En *Nottingham Linguistic Circular* 13, pp. 103-123.
- VENTOLA, E. (1994). "Textlinguistics and academic writing". Manuscrito inédito. (Ponencia presentada al *Academic Discourse in Europe Workshop*). Universidad de Roma.
- VENTOLA, E. (2000). "Academic discourse. Reviewing research and teaching perspectives". En A. Downing, A.J. Moya y J.I. Albentosa (eds.), *Talk and Text: Studies on Spoken and Written Discourse*, pp. 51-78. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

- VYGOTSKI, L.S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- WALD, B. (1983). "Referents and Topic within and across discourse units: Observation from current vernacular English". En F. Klein-Andrev (ed.), *Discourse. Perspectives on Syntax*, pp. 91-116. Nueva York: Academic Press.
- WALSH, M. (1993). "Story and the development of children's language and literacy". En P. Pinset (ed.), *The Power of the Page: Children's Books and their Readers*, pp. 126-137. Londres: David Fulton.
- WALTERS, D. (2003). "Letters". En *Time* 162.3, p. 6.
- WATKINS T. y Z. SUTHERLAND (1995). "Contemporary Children's Literature 1970-present". En P. Hunt (ed.), *Children's Literature. An Illustrated History*, pp. 289-321. Oxford: Oxford University Press.
- WELLEK, R. y A. WARREN (1966). *Teoría literaria*. Madrid: Gredos.
- WELSH, R. (2004). "Subiendo libro a libro". En *Primeras Noticias* 205, p. 15.
- WENSELL, U. (2000). "El papel de las ilustraciones en la difusión de los libros para niños". En P.C. Cerrillo y J. García Padrino (eds.), *Presente y futuro de la literatura infantil*, pp. 151-156. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- WENSELL, U. (2006). "La imagen y la palabra. Reflexiones en torno a una conversación". En *Primeras Noticias* 222, pp. 19-25.
- WERLICH, E. (1975). *Typologie der Texte*. Munich: Fink.
- WERLICH, E. (1982). *A Text Grammar of English*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- WERTH, P. (1984). "Syntactic variation: Getting movement into focus". En *Focus, Coherence and Emphasis*, pp. 213-258. Londres: Croom Helm.
- WINTERS, C.J. y G.D. SCHMIDT (2001). *Edging the Boundaries of Children's Literature*. Boston: Allyn & Bacon.
- WRIGHT, S. y T. GIVÓN (1987). "The pragmatics of indefinite reference: Quantified text-based studies". En *Studies in Language* 11.1, pp. 1-33.
- YAMAZAKI, A. (2002). "Why change names? On the translation of children's books". En *Children's Literature in Education* 33.1, pp. 53-62.
- YUBERO, S. (1995). "Algunos aspectos psicosociales para la reflexión en torno al niño, la literatura, la escuela y la cultura de la imagen". En P.C. Cerrillo y J. García Padrino (eds.), *El niño, la literatura y la cultura de la imagen*, pp. 67-74. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

- YUBERO, S. (1996). “Animación a la lectura en diversos contextos”. En P.C. Cerrillo y J. García Padrino (eds.), *Hábitos lectores y animación a la lectura*, pp. 59-69. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- YUBERO, S., M.C. UTANDA, P.C. CERRILLO y C. CAÑAMARES (2002). *Yo leo, Tú lees, Él lee... Libros para todos*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- YUBERO, S. y E. LARRAÑAGA (2003). “Aplicaciones psicológicas a la selección de lecturas para niños”. En P.C. Cerrillo y S. Yubero (eds.), *La formación de mediadores para la promoción de la lectura*, pp. 245-249. Cuenca: CEPLI Universidad de Castilla-La Mancha.
- YUBERO, S., E. LARRAÑAGA y S. SÁNCHEZ (2003). “De la comunalidad a la individualidad: creación de imágenes sobre los personajes literarios”. En A.G. Cano y C. Pérez (eds.), *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas*, pp. 221-228. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

9. ANEXO: LOS CUENTOS ANALIZADOS

• ESTADIO SENSORIOMOTOR (0-2 AÑOS)

CAMPBELL, R. (1998) [1982]. *Dear Zoo*. Londres: Campbell Books.

CARLE, E. (2002) [1969]. *The Very Hungry Caterpillar*. Londres: Puffin Books.

HILL, E. (1983) [1980]. *Where's Spot?* Londres: Puffin Books.

INKPEN, M. (1995) [1995]. *Wibbly Pig Can Make a Tent*. Londres: Hodder Children's Books.

KITAMURA, S. (1996) [1996]. *Cat Is Sleepy*. Londres: Andersen Press.

• ESTADIO PREOPERACIONAL (3-6 AÑOS)

BLAKE, Q. (1999) [1980]. *Mister Magnolia*. Londres: Red Fox.

LOBEL, A. (1999) [1973]. *Mouse Tales. (The Journey)*. Londres: Mammoth.

McBRATNEY, S. (2000) [1994]. *Guess How Much I Love You*. (Ilustrado por A. Jeram). Londres: Walker Books.

ROSS, T. (2002) [2001]. *I Want My Dummy*. Londres: Collins Picture Books.

SENDAK, M. (2000) [1963]. *Where the Wild Things Are*. Londres: Red Fox.

• ESTADIO DE LAS OPERACIONES CONCRETAS I (7-9 AÑOS)

BROWNE, A. (2002) [1983]. *Gorilla*. Londres: Walker Books.

DE BRUNHOFF, J. (1991) [1934]. *The Story of Babar*. Londres: Methuen Children's Books.

PFISTER, M. (2000) [1992]. *The Rainbow Fish*. Nueva York: North-South Books.

POTTER, B. (1995) [1918]. *The Tale of Johnny Town-mouse*. Londres: Frederick Warne & Co.

YEOMAN, J. (1982) [1979]. *The Wild Washerwomen*. (Ilustrado por Q. Blake). Londres: Puffin Books.

• **ESTADIO DE LAS OPERACIONES CONCRETAS II (9-11 AÑOS)**

DAHL, R. (2001) [1964]. *Charlie and the Chocolate Factory*. (Ilustrado por Q. Blake).

Londres: Puffin Books.

KERR, J. (2002) [1971]. *When Hitler Stole Pink Rabbit*. Londres: Collins.

LINDGREN, A. (2002) [1945]. *Pippi Longstocking*. (Ilustrado por T. Ross). Oxford:

Oxford University Press.

MILNE, A.A. (1992) [1926]. *Winnie-the-Pooh*. (Ilustrado por E. H. Shepard). Nueva

York: Puffin Books.

TRAVERS, P.L. (1998) [1934]. *Mary Poppins*. (Ilustrado por M. Shepard). Londres:

Collins.

